

Daniela Maria Carvalho Marqueiro

# **A Imagem como Dispositivo Pedagógico, na disciplina de História da Cultura e das Artes**

Relatório de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**2015**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Alexandra Sá Costa e Professora Cooperante Estela Cunha, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto.

## **Resumo**

A necessidade de uma prática pedagógica orientada para a compreensão e interpretação de imagens, advém do facto de os alunos se constituírem, de forma cada vez mais intensa, como consumidores e produtores de imagens, por isso importa dotá-los de conhecimentos e capacidades que os habilitem a um conhecimento mais informado, sobretudo tendo em conta a crescente complexidade desses meios e dos contextos em que surgem e se desenvolvem estas imagens que proliferam nos sistemas comunicacionais.

Nos contextos escolares, ainda que as imagens sejam utilizadas para ilustrar determinados conteúdos programáticos ou motivar os alunos no processo ensino-aprendizagem, as imagens, enquanto instrumento de comunicação são portadoras de dispositivos determinantes que precisam de ser desconstruídos pelo professor para serem compreendidos pelos alunos e, assim, constituírem-se, elas próprias, em dispositivos, não de controlo, mas dispositivos pedagógicos que contribuam para aprendizagens significativas.

A questão central desta investigação incide numa reflexão sobre as imagens que os alunos consomem no seu percurso escolar, que constituem verdades absolutas e transportam consigo diversas noções de padrões morais que acarretam atitudes de alienação dos sujeitos. É aqui que se constituiu o objetivo desta reflexão. Problematicar a utilização da Imagem no contexto de ensino-aprendizagem na disciplina de História da Cultura e das Artes, e questionar se esta ferramenta utilizada por alunos e professores pode ser compreendida como um Dispositivo Pedagógico, ou seja, se a imagem, para além de um material didático, se pode constituir num dispositivo que incorpore a reflexividade, a análise, a postura crítica e a interrogação de modo a provocar nos sujeitos a compreensão do mundo e do seu lugar nele.

O presente relatório resulta de uma investigação desenvolvida em contexto de estágio na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no ano letivo 2014/15, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.





## **Agradecimentos**

À minha orientadora, a professora Alexandra Sá Costa, pelo seu apoio, motivação, compreensão e paciência;

Aos meus pais e familiares pelo apoio incondicional e pelas vezes que ficaram com a Benedita;

Ao meu amigo Agostinho que me acompanhou neste percurso;

Ao Filipe pela amizade e pelas palavras de motivação;

Aos meus colegas e amigos na Escola Artística de Soares dos Reis por me permitirem um horário mais flexível nesta fase final;

À Ana Rita que me acompanhou nesta experiência de estágio;

À professora Estela Cunha pela motivação e apoio durante esta experiência de estágio;

Aos alunos das turmas 10º J e 11º J pela simpatia com que me receberam;

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, permitiram que fosse possível a realização deste trabalho.

Ao João pelo apoio incondicional.



## **Abreviaturas**

ESAS – Escola Secundária Aurélia de Sousa

HCA – História da Cultura e das Artes

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais



## Índice

Resumo	1
Agradecimentos	3
Abreviaturas	5
<b>1. Sobre o contexto do Estágio Pedagógico</b>	<b>9</b>
1.1. Sobre a Escola Secundária Aurélia de Sousa	10
1.2. Sobre as aulas de História da Cultura e das Artes	13
1.3. Sobre a observação das aulas e a definição do tema para a investigação	20
<b>2. Sobre a Imagem como Dispositivo Pedagógico, na disciplina de História da Cultura e das Artes</b>	<b>27</b>
2.1. Sobre o programa curricular da disciplina de HCA	28
2.2. Sobre os Dispositivos Pedagógicos	31
2.3. Sobre a Imagem como Dispositivo Pedagógico na disciplina de HCA	41
2.4. Sobre o professor “Recontextualizador”	55
<b>3. Sobre a intervenção pedagógica na disciplina de HCA</b>	<b>61</b>
<b>4. Considerações finais</b>	<b>80</b>
<b>5. Bibliografia</b>	<b>81</b>



## **1. Sobre o contexto do Estágio Pedagógico**



## 1.1. Sobre a Escola Secundária Aurélia de Sousa

“Cumprindo a sua vocação integradora, a educação deve viabilizar na pessoa a sua completude multiforme que a massificação do ensino muitas vezes tende a camuflar. A Educação não é fácil e não pode temer a agitação positiva. É urgente romper com a hegemonia tradicional e elitista do logos e abrir novos horizontes ao homem oferecendo diferentes alternativas de vida. A Educação deve descolar-se do Poder e da Demagogia e tornar-se consciência viva do mal-estar das sociedades. É a isso que chamamos educar para a cidadania: ajudar a descobrir alternativas ao servilismo obediente e sempre renascente, fazer de cada homem um ser responsável, tolerante, autónomo e solidário, fazer de cada pessoa um cidadão do mundo.” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa, 2013-2017:4)

A Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) é uma instituição de referência no ensino público na cidade do Porto, com uma existência que remonta à Escola Industrial Faria Guimarães, cuja atividade iniciou em 1884-85 numa casa de habitação do Campo 24 Agosto. Desde 1958, ocupa um edifício localizado num quarteirão delimitado pelas ruas da Alegria, da Constituição, de Santos Pousada e da atual Aurélia de Sousa. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa, 2013-2017:26)

Não sendo possível estagiar na escola onde me encontrava a lecionar, e dentro da lista de escolas disponíveis, decidi realizar o meu estágio pedagógico na ESAS. Não apenas por ser a única escola cooperante no Porto, no âmbito do MEAV, com uma docente cooperante de História e Cultura das Artes (HCA), disciplina onde gostaria de desenvolver o meu projeto de investigação, mas também por ser uma instituição com uma herança de prestígio na área da educação. O facto de ser uma escola próxima da escola onde me encontrava a lecionar foi mais um atributo a favor na minha escolha e, de certa forma, garantiu um melhor desenvolvimento do meu estágio, facilitando deslocações e consolidando horários de todas as minhas atividades.

Sendo que a minha experiência enquanto docente se delimita ao ensino artístico especializado, era também o meu intuito, e curiosidade, experienciar o ensino público através de uma escola que se distingue pela excelência. Nas recordações de um passado nostálgico de aluna, a ESAS sempre teve reputação de ser uma “boa escola”, com os melhores professores, as melhores notas para os alunos que pretendiam ingressar no Ensino Superior, etc., e mesmo nas prestações mais recentes, a ESAS é considerada uma instituição que preza um ensino de qualidade, a fazer fé nos resultados obtidos nos *rankings* escolares nacionais.

“*O que distingue a ESAS das outras escolas?*”, “*Porque são os professores mais exigentes na ESAS?*”, estas foram algumas das questões que estimularam a minha curiosidade e influenciaram a minha escolha.

E não são apenas as minhas memórias de juventude que fundamentam os atributos desta instituição. A qualidade de ensino sempre primou nesta escola, não apenas pela “ação pedagógica eficaz”, mas também pela “estabilidade e empenhamento do corpo docente” como refere no Projeto Educativo da ESAS.

A título de exemplo, no ano de 2009, foi a única escola pública, entre as 20 melhores escolas no *ranking* nacional. Em 2012, atingiu o estatuto de melhor escola pública no Porto, continuando a ser muito procurada, por alunos e encarregados de educação pelo seu estatuto de qualidade e marca de exigência.

Desde 2012, a ESAS é a sede de um Agrupamento vertical, que integra as Escolas Básicas de Augusto Gil, Fontinha, Fernão de Magalhães, Florinhas e o Jardim de Infância de Aurélia de Sousa, oferecendo todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 12º ano.

Ao nível da oferta formativa para o ensino secundário, a escola oferece um percurso formativo em todas as áreas científico-humanísticas, com quatro cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior: Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais.

No entanto, nem tudo se apresenta positivo na ESAS. Mais recentemente, foi alvo do plano de recuperação da Parque Escolar, atualizando as suas estruturas e espaço, para proporcionar um ambiente mais agradável e propício para as aprendizagens. Mas apesar das melhorias verificadas na reestruturação do espaço escolar, os professores e alunos lamentam as precárias condições dos recursos didáticos, informáticos e audiovisuais

disponíveis para a realização de exercícios e projetos em algumas disciplinas. Ao longo do meu estágio tive a oportunidade de observar algumas destas dificuldades e testemunhar de que forma podem interferir com o processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de melhor entender o funcionamento da escola, de imediato tomei conhecimento dos principais documentos reguladores da ESAS, entre os quais, o Projeto Educativo. Muita da notoriedade de que esta instituição é alvo dentro da comunidade escolar, advém do seu Projeto Educativo, da sua Missão (Valores e Princípios), da sua Visão e das suas Metas (operacionalização dos princípios subjacentes à Missão e à Visão). Contudo, numa leitura mais atenta, verifico que o seu Projeto Educativo não é tão diferente como o de mais escolas que já tive a oportunidade de examinar.

## 1.2. Sobre as aulas de História e Cultura das Artes

“O funcionamento da organização escolar é marcado por uma compartimentação estandardizada dos tempos, dos espaços, das formas de agrupamento dos alunos, dos saberes (lógica disciplinar). Esta ordem temporal e espacial, bem como a natureza da divisão do trabalho entre os professores, estão ao serviço de uma concepção cumulativa do conhecimento, em que o currículo escolar corresponde a um menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Alimentando-se, em permanência, de informações estruturadas recebidas pelo exterior, o sistema escola funciona tendo como base a repetição dessas informações, repetição pelo professor (a redundância é um requisito didático), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu (processos de avaliação).” (Canário, 2000:100)

“Há lugares que não mudam...”  
(Diário de Estágio, 3.10.2014)

O primeiro contacto com a disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA) deu-se no início do ano letivo 2014/15, na Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS).

Na chegada ao contexto de estágio, vieram-me à memória as minhas recordações de aluna, numa escola dos anos 1990 profundamente fragmentada.

Embora a Escola tenha sofrido um avanço significativo no campo tecnológico e social desde o meu tempo de aluna, verifiquei que as relações de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula não sofreram praticamente nenhuma alteração.

As aulas de HCA eram fundamentalmente orientadas pelo manual escolar, sem dinâmicas de grupo, e sempre protagonizadas pela professora cooperante, que sentada no seu lugar junto à janela, assumia na perfeição o papel que o sistema lhe conferiu. Por sua vez, os alunos, sentados dois a dois, possivelmente organizados de acordo com as suas afinidades, eram pacíficos, educados e aceitavam como válidos e inquestionáveis os conteúdos programáticos lecionados.

Apesar de verificar um bom relacionamento interpessoal entre a professora cooperante e o grupo de alunos das suas turmas 10º J e 11º J, na sala de aula perpetuava a disciplina e a conformidade à ordem e regulamentações existentes.

Em todas as aulas verificava-se uma ordem sistemática dos lugares e ações de todos os intervenientes. Primeiro, a chegada da professora à sala de aula, de seguida a chamada, a marcação de faltas, a escrita dos sumários, e por fim, a verificação dos trabalhos de casa. De certo modo, as aulas eram previsíveis, sem eventos que interrompessem a sequência programática dos conteúdos lecionados.



Durantes as aulas de HCA, a palavra “avaliação” foi a terminologia determinante na sala de aula, principalmente na turma de 11º ano, que faria um exame nacional no final do ano letivo.

Como modo de avaliação, a professora privilegiava a execução dos trabalhos de casa, e premiava os alunos mais participativos com uma anotação nos seus registos enquanto estratégia de motivação.

Durante o ano letivo, as aulas também foram orientadas para a preparação dos alunos para o exame nacional, destacando os conteúdos programáticos com mais probabilidades de serem contemplados nas provas, questões e exercícios parecidos com enunciados de provas de anos anteriores e exigência nas respostas objetivas.

O manual escolar foi o recurso didático mais utilizado para a visualização de imagens, leitura de textos e realização de casos práticos, embora a professora valorizasse também, pontualmente, a visualização de filmes, na aula e no cinema.

Com estas afirmações não pretendo criticar as práticas pedagógicas adotadas pela professora cooperante mas salientar que o peso do exame nacional condicionou a sua ação pedagógica, retirando liberdade para gerir outros conteúdos programáticos, outras

matérias e competências, e proporcionar outras aprendizagens aos alunos.

Compreendo que lecionar numa escola posicionada no topo do ranking avaliativo nacional também exerce muita pressão sobre o trabalho dos professores e sobre os resultados dos seus alunos. Por isso, a questão da avaliação, tem um efeito perverso. Se, por um lado, esta preparação para os exames é crucial, sobretudo para os alunos que pretendem obter melhores resultados para ingressarem no ensino superior porque as notas de admissão são mais altas, por outro lado, esta preparação serve para controlar e condicionar todas as facetas da atividade docente.

Não concordando com este sistema de controlo e domesticação dos currículos, dos horários, dos espaços, dos professores, das disciplinas e principalmente dos alunos, tenho verificado que esta é uma realidade que faz parte do quotidiano de muitos professores e que, de certo modo, reflete os procedimentos naturalizados de qualquer disciplina escolar.

No que respeita ao resultado das aprendizagens, os alunos do 10º J e do 11º J, tinham um nível de aproveitamento global baixo. A professora cooperante referia que os alunos não apresentavam respostas objetivas e coerentes nos testes de avaliação porque *“não estudavam”, “não sistematizavam o estudo” e “não interpretavam corretamente as perguntas nos enunciados”*.

“Hoje a professora atrasou-se. Aproveitei para trocar algumas ideias com os alunos sobre a disciplina de HCA. O teste é na próxima semana e os alunos estão preocupados com a matéria que têm que decorar.” (Diário de Estágio, 19.01.015)

Na turma de 10º ano, os alunos trabalhavam a um ritmo lento porque não tinham hábitos de trabalho, não realizavam os trabalhos de casa e demonstravam uma despreocupação pela disciplina.

Na turma de 11º ano esta situação não era tão frequente. Os alunos eram mais cumpridores com a realização dos trabalhos de casa porque já conheciam, desde o 10º ano, as estratégias de aprendizagem e avaliação privilegiadas pela professora Estela Cunha.

Frequentemente, antes de a aula começar, ouviam-se comentários de alguns alunos que demonstravam as suas preocupações com a realização das tarefas pedidas pela professora: *“Hoje não fiz os trabalhos de casa, cheguei a casa muito tarde!”*, *“Não fizeste os trabalhos de casa? A professora não vai apontar o teu nome!”*, *“Pesquisei a definição de Dadaísmo mas não imprimi as imagens de obras porque não tinha impressora...”*, *“Não pesquisei imagens*

*porque não tinha internet”...*

Ao nível das atitudes participativas, destacavam-se os alunos mais estudiosos, que por sinal eram oriundos de estratos sociais e contextos económicos mais favoráveis. Não pretendo referir que só os alunos com realidades económicas favoráveis é que conseguem atingir conhecimentos mais elevados. Mas, de facto, verifiquei que nas turmas de 10º e 11º ano que acompanhei durante o ano letivo na disciplina de HCA, a participação ativa da família assumia um papel preponderante no processo de aprendizagem destes alunos e no seu desempenho escolar. A influência do ambiente familiar, a formação académica dos pais, o acesso a livros e viagens, de algum modo favoreciam as interpretações e analogias perante os temas abordados na disciplina de HCA, e contribuíam para destacar estes alunos no processo de ensino aprendizagem.

“Professora, conheço essa imagem, vi num livro que tenho em casa!”  
(Diário de Estágio, 13.10.2014)

“Hoje estou a dar uma aula apenas para 3 alunos!”  
(Diário de Estágio, 2.2.2015)

Mas ainda assim, alguns destes alunos mais participativos e estudiosos não apresentavam uma atitude interventiva e crítica nas aulas de HCA, as respostas eram dadas em função do estudo sistematizado, não questionavam a realidade, tinham dificuldade em relacionar acontecimentos do quotidiano com acontecimentos históricos do passado e interpretar imagens sem legendas ou textos de apoio.

Como estratégia para ultrapassar este facto, a professora insistia com os alunos para escreverem o que ela dizia, caso contrário não teriam *“vocabulário para responder às perguntas nos testes de avaliação e o exame nacional”* porque *“é a escrever que se aprende”*. Por tudo isto, foi evidente a reprodução de conteúdos programáticos, através de uma prática pedagógica direcionada para o cumprimento dos objetivos, e um modelo de ensino regulador e normativo em que o objetivo é atingir o conhecimento, definido e orientado para os melhores resultados.

Enquanto professora estagiária, comecei o estágio pedagógico com algumas expectativas e convicções em relação a uma possível participação ativa na sala de aula, no entanto,

percebi que dificilmente haveria tempo para intervir ou realizar, pontualmente, um trabalho de co-docência com a professora cooperante. Como já referi, o cumprimento integral do programa curricular da disciplina de HCA retirava à professora alguma liberdade para proporcionar outras dinâmicas de aula, não sendo possível e integrar-me ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que já tinha experienciado a prática docente, esta condição de observadora não foi desmotivante, porque a possibilidade de experienciar uma outra realidade escolar e uma disciplina diferente da que me encontro a lecionar, permitiria ter uma percepção mais alargada das metodologias aplicadas pela professora cooperante no processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre as estratégias para trabalhar os conteúdos programáticos com segurança e eficácia face ao programa curricular da disciplina de HCA.

Contudo, esta posição de observadora condicionou a minha aproximação aos alunos durante o ano lectivo. Neste sentido, procurei atenuar esta distância sempre que possível, nos intervalos ou em outros momentos na ausência da professora, na sala de aula ou no corredor, para estabelecer uma aproximação através de conversas relacionadas com a disciplina de HCA (avaliação, conteúdos, médias e outras dificuldades), os acessos ao ensino superior ou outros assuntos que despertassem o interesse dos alunos.

Não sendo possível integrar-me ativamente na disciplina de HCA, se eu concordasse, poderia intervir pontualmente em algumas tarefas relacionadas com a Direção de Turma das turmas 10º J e 11º J, que estavam a cargo da professora cooperante e ocupavam uma parte significativa no primeiro bloco de 45 minutos de cada aula.

A Direção de Turma das duas turmas atribuíam à professora cooperante uma responsabilidade acrescida na medida em que em todas as aulas, as tarefas relacionadas com as justificações de faltas, convocatórias para reuniões com Encarregados de Educação, gestão de conflitos com alguns professores e/ou outros assuntos relacionados, retiravam uma parte substancial do tempo para cumprir com a sua planificação de aula prevista.

Numa fase inicial estas tarefas não foram do meu interesse, contudo, no decorrer do ano letivo percebi a responsabilidade acrescida de um professor com esta função de mediação, coordenação e articulação de todos os agentes referentes às respetivas turmas (professores, alunos e famílias).

Para mim, esta percepção da Direção de Turma foi, sobretudo, uma construção pessoal e profissional, porque percebi que o papel do(a) Diretor(a) de Turma não se deve limitar ao



cumprimento das tarefas legalmente definidas na legislação mas, sempre que possível, impulsionar o desenvolvimento de competências ao nível das relações interpessoais e da capacidade de motivação e envolvimento dos alunos, professores e familiares na cultura da escola. Aliás, neste processo educativo, enfatizo as competências relacionais da professora cooperante com o grupo de alunos das suas turmas de 10º ano e 11º ano, na construção de uma boa relação interpessoal e na sua disponibilidade para prestar apoio afetivo e institucional incondicional.

Apesar dos esforços da professora cooperante em dinamizar todo o processo educativo, nas reuniões de Conselho de Turma e Departamento de Expressões percebi a dificuldade em promover dinâmicas de grupo entre professores para identificar problemas, promover atividades, transversalidades entre disciplinas, visitas de estudo e outras estratégias adequadas à situação concreta de cada turma e às especificidades de cada aluno.

Segundo alguns professores, as visitas de estudo não seriam produtivas porque os alunos estariam mais interessados em aproveitar a possibilidade de sair da escola para se divertirem com os colegas.

Ainda assim, na disciplina de HCA, foram proporcionadas aos alunos das turmas 10º J e 11º J duas atividades extras curriculares dinamizadas pela professora cooperante, ambas relacionadas com a visualização de filmes no cinema.

A primeira foi a visita ao “Festival de Cinema Francês” na Casa das Artes, para assistir ao filme “Gemma Bovary” da realizadora *Anne Fontaine*, que esteve presente no evento e tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente; a segunda atividade foi no Teatro Campo Alegre, para assistir ao “Ciclo de Cinema Rossellini” com o filme “Alemanha, Ano Zero” (1948).

Na aula seguinte de HCA, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a atividade, comentaram os filmes visualizados com a orientação da professora, articulando as narrativas com os conteúdos programáticos abordados na disciplina. Com alguma facilidade identificaram o contexto político, cultural e social dos filmes visualizados, mas apenas alguns compreenderam a mensagem subliminar.

Na minha opinião, deve-se ao facto de os alunos não estarem habituados a ver imagens com outros “modos de ver”. (Berger, 1972:14)

O estágio pedagógico realizado na disciplina de HCA foi demasiado denso e enriquecedor para se prestar a um breve resumo, no entanto, considero que esta breve descrição de alguns momentos que experienciei na disciplina de HCA são essenciais para compreender os limites da minha intervenção pedagógica.

### **1.3. Sobre a observação das aulas e a definição do tema para a investigação**

“Designa-se investigador não aquele professor que indaga no sentido restrito do termo, obedecendo aos cânones da investigação, mas, outros sim, o professor que adopta uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate. Genericamente, duas questões se colocam ao movimento do professor como investigador em relação ao processo ensino-aprendizagem: a recuperação da profissionalidade docente e a recuperação do sentido artístico do ensino.” (Pacheco, 1996:49)

Durante o período inicial do estágio pedagógico na Escola Secundária Aurélia de Sousa, um dos aspetos mais controversos foi a transição de professora para estagiária.

Não sendo a primeira vez que experienciava a prática docente, a impossibilidade de intervir ativamente enquanto professora foi inquietante porque precisava de encontrar um sentido para o lugar que estava a ocupar. No decorrer do ano letivo esta inquietação foi-se esbatendo e percebi que a minha condição de observadora seria uma oportunidade para refletir sobre a minha condição de estagiária, de aluna, de professora e investigadora.

Apesar de ser professora há cerca de seis anos no Ensino Artístico Especializado, nunca tinha experienciado a condição de estagiária. Ingressei no ensino sem uma formação pedagógica que privilegiasse a reflexão crítica, em favor de uma futura atuação profissional, num processo de aprendizagem articulado entre a teoria e a prática profissional.

No entanto, esta disponibilidade para observar seria uma oportunidade para vivenciar o espaço escolar sem obrigações e compromissos profissionais, refletir sobre as experiências vivenciadas na disciplina de HCA e formular novas questões sobre as minhas práticas pedagógicas. Foi nesta condição que procurei que esta experiência favorecesse a construção significativa das minhas aprendizagens, no campo profissional e pessoal.

Na disciplina de HCA a sala de aula foi partilhada com outra aluna estagiária, a Ana, que por sua vez iniciava o estágio sem experiência profissional na área docente.

Nesta condição de observadoras durante o estágio pedagógico foram muitos os momentos

que aproveitamos para conversar, desabafar e trocar ideias sobre as concepções que tínhamos sobre o processo educativo, sobre a disciplina que estávamos a observar e sobre o lugar que estávamos a ocupar. Embora estivesse habituada a movimentar-me num contexto escolar, enquanto professora-estagiária partilhei as mesmas dúvidas, inseguranças e inquietações porque também eu estava experienciar uma escola e uma disciplina desconhecida.

Partilhar esta experiência com a Ana foi fundamental porque, a partir de pontos de vista diferentes, formulei novas questões sobre os processos de ensino, o programa curricular da disciplina de HCA e sobre as experiências de aprendizagens proporcionadas aos alunos na sala de aula.

Neste processo de aprendizagem e construção, o meu diário foi fundamental. Numa primeira fase estava a transformar-se numa técnica de investigação confusa porque não sabia exatamente o que observar e o que registar na disciplina de HCA. Contudo, as minhas anotações ultrapassaram a dimensão descritiva das situações experienciadas e atingiram um nível reflexivo sobre as situações observadas na escola e na sala de aula, auxiliando-me, de certo modo, na construção do tema da minha investigação.

Também foi uma técnica de investigação indispensável na escrita deste documento, porque permitiu-me revisitar a observação e a ação, recordar alguns acontecimentos que já pareciam esquecidos, recuperar algumas reflexões pessoais sobre as experiências pedagógico-didáticas vivenciadas na sala de aula e clarificar algumas ideias que em alguns momentos pareciam dispersas. Especificamente sobre a importância do ato de escrever, destaco a ideia de Zabalza (1994) fazendo referência a Yinger (1981):

“Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.” (Zabalza, 1994:95)

Deste modo, observação foi um instrumento de investigação fundamental porque permitiu-me refletir sobre os modos de ação pedagógica adotados nos processos de ensino aprendizagem, as práticas discursivas na transmissão dos conteúdos programáticos

estabelecidos no currículo da disciplina, os recursos didáticos utilizados para dinamizar as aprendizagens dos alunos e as estratégias aplicadas para motivar os alunos e diversificar as aprendizagens na sala de aula. No entanto, a minha atenção incidiu fundamentalmente nos significados que os alunos atribuíam às suas aprendizagens, as suas interpretações individuais sobre determinados conteúdos programáticos, o entendimento que tinham sobre a própria evolução da história da arte e a sua consciência para questões sociais e culturais.

Comecei o estágio pedagógico com algumas convicções relativamente a uma temática que me interessava investigar, resultante de um projeto desenvolvido na unidade curricular de Didática das Artes Visuais no primeiro ano do MEAV. Apesar do projeto referido incidir numa análise crítica sobre o Programa Curricular da disciplina de História e Cultura das Artes, integrada no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, abriu um espaço de reflexão sobre o vasto universo de imagens que enquanto material didático são utilizados por alunos e professores. Também a minha experiência profissional enquanto docente de uma disciplina técnico-artística, onde a imagem assume um papel preponderante no trabalho que desenvolvo com os meus alunos, orientaram-me na definição de um campo de pesquisa que há muito me constrangia enquanto professora.

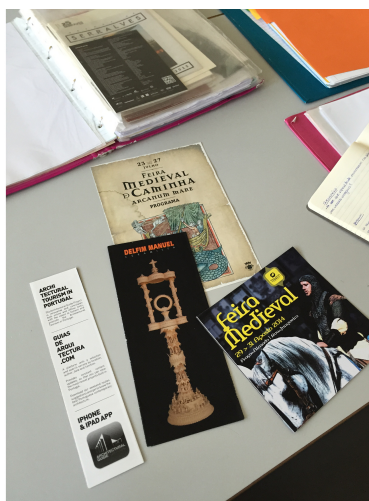
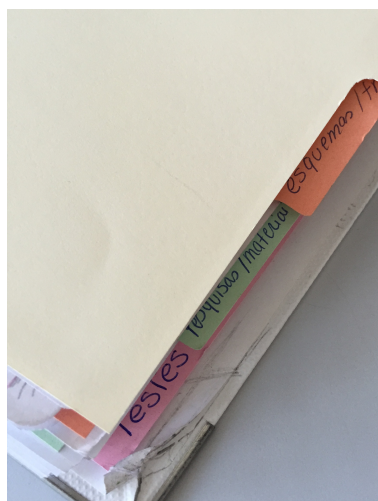
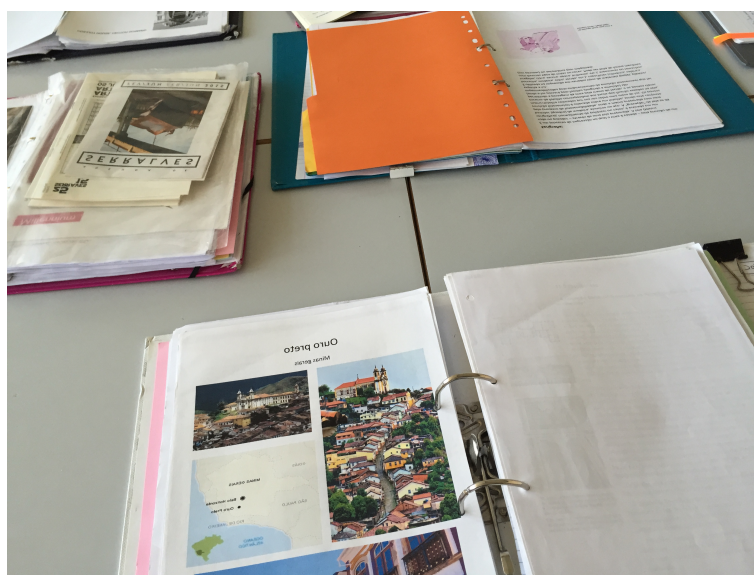
Contudo, a definição deste campo de pesquisa não foi concretizada com ideias pré-concebidas porque foi o contacto que estabeleci com a disciplina de HCA que se revelou determinante para a definição do tema desta investigação.

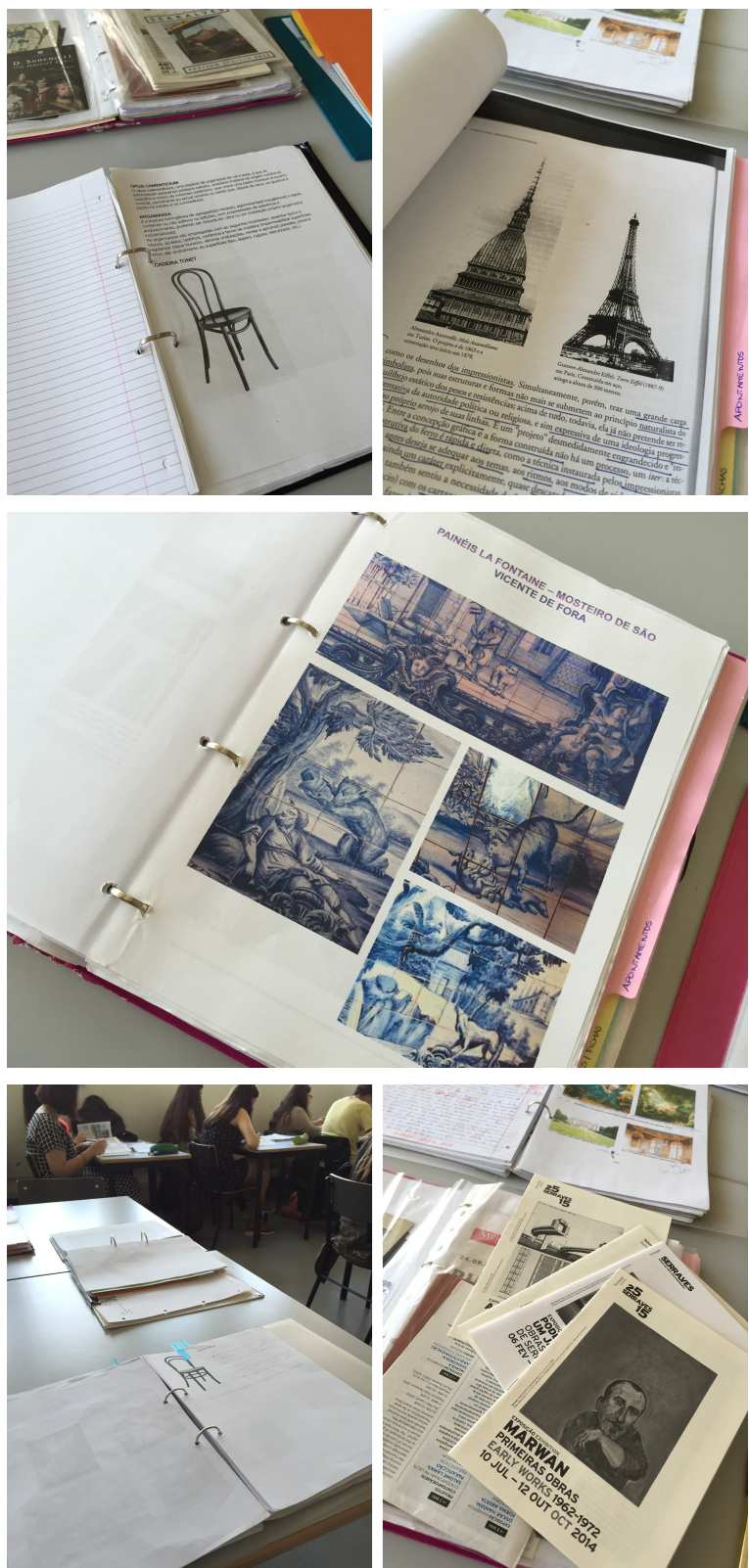
Durante as aulas de HCA foram vários os apontamentos que recolhi sobre a dificuldade dos alunos na interpretação de imagens para além das suas especificidades técnicas e formais, assim como relacionar conteúdos programáticos através da visualização de imagens. Do mesmo modo, não encaravam os conteúdos programáticos abordados de uma forma crítica, interventiva e motivadora.

“Já passaram aproximadamente 10 minutos desde que a professora pediu aos alunos para relacionarem uma imagem com outros conteúdos já lecionados. Os alunos folheiam o manual à procura de respostas que não vão encontrar.”  
(Diário de Estágio, 24.10.2014)

A possibilidade de analisar os dossiers individuais de cada aluno transformou-se num

material de reflexão interessante na medida em que verifiquei que transpareciam a carência de referências visuais já verificadas nas aulas de HCA, sem novas visualidades e novas informações. Apesar dos dossiers de três alunos se destacarem pela organização e pela pertinência dos conteúdos arquivados porque demonstravam interesse em pesquisar outros assuntos, de um modo geral os dossiers eram uma transcrição exata do manual escolar da disciplina.





Não pretendo, com a definição deste campo de pesquisa, exaltar o papel da imagem em detrimento de outros instrumentos didáticos, no entanto, sendo a disciplina de HCA



eminentemente visual, e acreditando na potencialidade da imagem enquanto instrumento de comunicação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, seria de esperar que os alunos alcançassem aprendizagens mais significativas.

“A professora pediu aos alunos para interpretarem uma produção artística. Uma aluna descreve o que observa na obra tal como está referido no manual. A professora interrompe e diz que pediu uma interpretação, não uma descrição.”  
(Diário de Estágio, 4.12.2014)

Recorrendo a alguns apontamentos iniciais recolhidos no meu percurso de estágio, ainda numa fase “embrionária”, formulei algumas questões que foram um ponto de partida para refletir sobre o universo imagético que invadiu as aulas da disciplina de História e Cultura das Artes:

Como pode a imagem contribuir para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem? Que importância assume a interpretação de imagens para os alunos e para os professores? Como tornar a aprendizagem significativa através de imagens de obras de arte? Estarão os alunos a desenvolver um sentido crítico com as imagens que observavam nas aulas de HCA? Como envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem? Para que servem as imagens? Como posso trabalhar com elas? Porque é que a professora apenas apresenta imagens do manual escolar? Estarão os professores preparados para desconstruir os significados das imagens?

Enquanto formulava algumas destas questões, recordo-me da dificuldade em dissociar alguns constrangimentos que também me têm acompanhado ao longo da minha prática docente e que na observação das aulas de estágio, durante o ano letivo, se tornaram mais pertinentes.

Por último e antes de avançar para as páginas que se seguem, gostaria de ressaltar que o conceito de Imagem é complexo, polissémico e transversal, abrange uma multiplicidade de sentidos e diferentes domínios em todas as áreas do conhecimento (artística, linguística, histórica, ideológica, filosófica, sociológica, psicanalítica, antropológica), e a sua compreensão é mais alargada do que as teorias técnicas e formais para a compreensão das mesmas.

Deste modo, pretendo que no âmbito desta reflexão, seja entendida por Imagem todas as visualidades que dominam o universo dos recursos didáticos na sala de aula. Ou seja,



refiro-me às imagens do manual escolar da disciplina de HCA enquanto ilustração de um conteúdo programático, aos filmes selecionados pela professora cooperante para envolver e motivar os alunos nas aprendizagens, às imagens pesquisadas em livros e na internet, e de um modo geral, a todas as visualidades que direta ou indiretamente invadem o espaço educativo.

Assim, procurarei refletir sobre o valor da imagem enquanto ferramenta pedagógica e didática, enquanto objeto e intermediário de aprendizagens, na relação que os alunos estabelecem com as imagens que observam, e por fim, em que sentido, será o professor um mediador entre os alunos e as imagens que estes observam e os significados que produzem.

## **2. Sobre a Imagem como Dispositivo Pedagógico, na disciplina de História da Cultura e das Artes**

## **2.1. Sobre o programa curricular da Disciplina de HCA**

A disciplina de História da Cultura e das Artes insere-se na componente de formação específica dos Cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, nos 11º e 12º anos, apresentando uma carga horária de três tempos lectivos de 90 minutos por semana. Mas insere-se, também, na componente de formação científica dos Cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10º, 11º e 12º anos, com uma carga horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana.

Uma vez que o atual Ensino Secundário procura aprofundar a formação adquirida no Ensino Básico, todo o programa foi elaborado a partir das competências essenciais que se desejam promover ao longo do período formativo correspondente a nove anos de escolaridade. As finalidades, objectivos e competências definidas neste programa continuam a aquisição desse processo, tentando consolidá-lo e ampliá-lo. Assim, a disciplina de HCA tem como finalidades, ao nível da formação:

“...qualificar e diversificar a formação cultural e artística; contribuir para a formação académica e profissional; promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras”. (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 5)

Ao nível das competências:

“preservar e valorizar o património artístico e cultural; entender a defesa do património como ato de cidadania; consolidar o sentido de apreciação estética do mundo; evidenciar uma atitude crítica enquanto receptor de objetos artísticos; mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea; pesquisar, seleccionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; compreender o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural)”. (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 5)

Assim, segundo o programa de H.C.A., o professor deve estimular no aluno o gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes. Este objectivo mais abrangente implica quatro objectivos específicos fundamentais: Ensinar/aprender a ver; Ensinar/aprender a

ouvir; Ensinar/aprender a interpretar. Ensinar/aprender a contextualizar.

No intuito de contribuir de outro modo para o esclarecimento das categorias analíticas do Tronco Comum, os objectivos gerais da disciplina foram elaborados a partir de indicadores que se denominam “Tempo”, “Espaço”, “Biografia”, “Local”, “Acontecimento”, “Sínteses” e “Casos Práticos”.

Este programa continua a considerar relevante partir do “perfil do aluno competente em História” no final dos primeiros nove anos de escolaridade. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, fornece algumas explicações:

“Utiliza as noções de evolução, de multicasualidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial; Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação; Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial; Manifesta respeito por outros povos e culturas.” (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 7)

Assim sendo, acredita-se que a disciplina de História da Cultura e das Artes deverá contribuir para consolidar as competências enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico e permitir ao aluno:

“utilizar em cada área artística o vocabulário próprio; analisar o objecto artístico na sua especificidade técnica e formal; reconhecer o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; reconhecer o estudo do objecto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado; adoptar métodos de trabalho próprios, individuais e/ou de grupo; comunicar corretamente opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito); utilizar diversos recursos na pesquisa e comunicação de informação”. (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 8)

Relativamente às sugestões metodológicas gerais, o respetivo programa “considera “imprescindível a vertente prática de contacto com as obras de arte e com a complexa realidade que as envolve” e enuncia sete locais ou situações de particular relevância no âmbito das aprendizagens da disciplina: estações arqueológicas, museus, oficinas de artistas, galerias de arte, monumentos, espetáculos e workshops.

Considerando “as saídas do espaço da escola e o contacto com obras, locais e espaços de

trabalho fundamentais”, sugere a canalização de uma determinada verba para utilizar nos transportes e ingressos de acesso argumentando que o “orçamento da escola deve por isso prever um reforço nesse sentido”.

Uma vez que o trabalho em sala de aula é igualmente fundamental, o programa propõe metodologias de trabalho que permitam todas elas pesquisar, selecionar, criticar e comunicar a informação autonomamente ou em grupo. Considerando que as experiências de aprendizagem devem ser diversificadas sugere a leitura e interpretação de textos, a escrita reflexiva sobre a interpretação de obras de arte, a análise de imagens, de cronologias e mapas e incentivar a pesquisa individual ou em grupo e o trabalho cooperativo. Enquanto isto, recomenda a “circulação” do professor entre os alunos, verificando as dificuldades e encaminhando-os para a melhor forma de resolver as tarefas.

Segundo o programa, para a realização destas metodologias gerais, a disciplina de HCA, devido às suas características, necessita de múltiplos recursos disponíveis na escola para conseguir planificar atividades diversificadas, atualizadas e adequadas como: biblioteca, sala com suportes informáticos ligados em rede e com acesso à internet, videoprojetor, discografia, mapas murais, cartazes, dispositivos, vídeos e respetivos equipamentos de projeção.

Apesar das limitações impostas a cada situação escolar condicionar a realização de algumas destas atividades diversificadas, o programa refere que o importante é compreender que as aulas de 90 minutos possibilitam utilizar recursos diversificados e, sobretudo, rentabilizá-las de forma a desenvolver as competências já enunciadas.

Acreditando que alguns destes princípios orientadores apontam para grandes desafios e algumas contradições, procurarei nas páginas que se seguem apresentar uma reflexão crítica ancorada na minha experiência de estágio pedagógico na disciplina de História e Cultura das Artes e no tema desta reflexão – A Imagem como Dispositivo Pedagógico.

## 2.2. Sobre os Dispositivos Pedagógicos

“Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o meio antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiram, teve a inconsciência de se deixar capturar. “ (Agamben, 2009:40-41)

Durante o primeiro ano curricular do MEAV, o acesso a novas leituras e novos pensamentos foram determinantes para impulsionar uma reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica e a minha construção pessoal.

O meu encontro com o pensamento de Foucault (1984), Deleuze (2008) e Agamben (2009) sobre a disseminação de “dispositivos de controle” na sociedade contemporânea angustiarão-me, forçaram-me a rever o entendimento que tinha como adquirido sobre as relações de poder e controle nos contextos escolares e despertaram a minha mente para formular novas questões e prosseguir em busca de respostas e reflexões.

“Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitectónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (Foucault, 1984:138)

“É antes de mais nada um emaranhado, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua, etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras.” (Deleuze, 1996:01)

“Nos pertencemos a dispositivos e agimos neles.” (Deleuze, 1996:5)

Ainda que reconheça centralidade que o conceito de “Dispositivo” adquire nesta reflexão, não tenho a pretensão de analisar a historicidade do conceito, nem de refletir sobre o “emaranhado” de referenciais teóricos que fundamentam a sua definição densa e complexa, no entanto, a minha intenção é compreender as múltiplas dimensões que opera no campo do controlo e do poder, como um ponto de partida para problematizar outras reflexões no campo da pedagogia.

Contudo, a definição de “Dispositivo” de Agamben (2009), citada na introdução desta reflexão, pela sua abrangência e objetividade, fornece-me pistas para compreender a Escola como um dispositivo de controlo da atualidade, capaz de “capturar”, “orientar”, “determinar”, “interceptar”, “modelar”, e “controlar” as “condutas” e as “opiniões” de todos os intervenientes educativos.

É neste sentido que a educação, como a entendo hoje, é uma prática de normalização e controlo social sujeita a dispositivos diversos, subordinada a um conjunto de normativos institucionalizados que condicionam as práticas e os discursos dos professores sobre o que se ensinar e aprender na escola. Segundo Gadotti (1998:26):

“Portanto, dentro de uma conceção tecnoburocrática da educação, o educador assume um carácter de agente do controle, defensor dos interesses do Estado dentro da escola e não de defensor dos interesses dos cidadãos diante do Estado. Existem padrões burocráticos a serem alcançados. Se o educador não consegue alcançá-los, isto é atribuído à má administração ou à não aplicação das técnicas mais adequadas. Todo o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos em termos de execução rigorosa do planeamento.”

No entanto, é uma realidade paradoxal, porque as propostas pedagógicas das mais diversas instituições escolares, os projetos educativos das escolas onde lecionamos, os programas curriculares, os livros didáticos e até mesmo a família insistem na necessidade de que os professores se empenhem na tarefa de educar os jovens de hoje para que aprendam a viver de modo crítico, ativo, participativo e responsável na escola e na sociedade. No entanto, para os professores, é um desafio difícil de empreender porque no contexto escolar lidamos com alunos, que de um modo geral, também tem a sua formação mediada por “dispositivos” que asseguram as suas verdades, estereotipam as suas identidades e condicionam os seus pensamentos. São estas vivências de um mundo já controlado pelos sistemas de poder que interferem e competem com os conteúdos

produzidos e ensinados no ambiente escolar.

Deste modo, penso que é necessário formular algumas questões que servirão de base para outras reflexões: se o mundo que os nossos alunos conhecem, a partir do qual refletem e formam opiniões, é um mundo controlado por dispositivos económicos, políticos, religiosos e estéticos variados, qual é o nosso papel enquanto professores? Nós, professores, através destes dispositivos, podemos refletir com os nossos alunos sobre o que é o mundo e o que é a realidade? Como é possível amenizar a interferência nociva da massificação cultural através de dispositivos na formação de nossos alunos?

Na minha opinião, algumas destas questões são de grande pertinência na medida em que exigem, de facto, uma profunda reflexão sobre as suas nossas práticas pedagógicas, principalmente quando recorremos à utilizações de imagens no contexto educativo.

A questão central desta análise incide numa reflexão sobre as imagens que os nossos alunos consomem no seu percurso escolar, que constituem verdades absolutas e transportam consigo diversas noções de padrões morais que acarretam atitudes de alienação dos sujeitos.

É aqui que se constituiu o objetivo desta reflexão. Problematizar a utilização da Imagem no contexto de ensino-aprendizagem, e questionar se esta ferramenta utilizada por alunos e professores pode ser compreendida como um Dispositivo Pedagógico, ou seja, se a imagem, para além de um material didático, se pode constituir num dispositivo que incorpore a reflexividade, a análise, a postura crítica e a interrogação de modo a provocar nos sujeitos a compreensão do mundo e do seu lugar nele.

Ainda que as Imagens sejam utilizadas nos contextos escolares para ilustrar determinados conteúdos programáticos ou motivar os alunos no processo ensino-aprendizagem, as imagens, enquanto instrumento de comunicação são portadoras de dispositivos determinantes que precisam de ser desconstruídos pelo professor para serem compreendidos pelos alunos e, assim, constituírem-se, elas próprias, em dispositivos, não de controlo, mas dispositivos pedagógicos que contribuam para aprendizagens significativas. Segundo Joly (2007):

“A leitura da imagem, enriquecida pelo esforço da análise, se pode tornar num momento privilegiado para o exercício de um espírito crítico que, consciente da



história da representação visual (na qual se inscreve), assim como da sua relatividade, daí possa extrair a energia para uma interpretação criativa.”

Assim, a necessidade de uma prática pedagógica orientada para a compreensão de imagens, advém do facto de os alunos se constituírem, de forma cada vez mais intensa, como consumidores e produtores de imagens, por isso importa dotá-los de conhecimentos e capacidades que os habilitem a um conhecimento mais informado, sobretudo tendo em conta a crescente complexidade desses meios e dos contextos em que surgem e se desenvolvem estas imagens que proliferam nos sistemas comunicacionais.

Este é o princípio do “Referencial para os Media”, proposto pelo Ministério da Educação e Ciência em 2014 para a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Entre outros objetivos, o respetivo referencial considera indispensável a “leitura crítica” de “processos sociais e culturais através dos quais se apresentam imagens e representações do mundo em que vivemos”. Entre outros aspetos, o referencial também destaca a abordagem de questões tais como: “a capacidades de procurar, avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para comunicar melhor consigo e com os outros.” (Referencial para os media, 2014:6)

É neste sentido que a imagem, enquanto Dispositivo Pedagógico, pode assumir uma centralidade dinamizadora nas aprendizagens porque ao ser entendida como uma ferramenta de comunicação, é um meio eficaz para impulsionar a criticidade, promover debates, pontos de vista diferentes e novos entendimentos por vezes de modo mais eficaz que os textos escritos e a linguagem verbal.

De acordo com Leite e Pacheco (2008:01), o Dispositivo Pedagógico pode constituir “um ponto de amplificação” e “um meio de produzir conhecimento”. A imagem, enquanto Dispositivo Pedagógico, não se limita à sua função ilustrativa ou motivadora mas fundamentalmente à sua função pedagógica porque pretende-se que seja entendida como um auxiliar estratégico no processo de ensino-aprendizagem e envolva os alunos na construção do conhecimento.

Em contrapartida, alguns professores continuam a fazer resistência à aproximação destes “dispositivos” que são diariamente manipulados pelos nossos alunos, perdendo a oportunidade de implementar uma estratégia pedagógica em que o aluno é parte ativa.

Por isso, cabe-nos a nós professores, consciencializarmo-nos desta realidade para transformar as nossas ações educativas, através de um processo de reflexão sobre estes dispositivos de informação e diversão que são manipulados pelos alunos fora da escola, sobre o mundo que os seduz, e de algum modo, aproximarmo-nos desta realidade para definirmos estratégias pedagógicas que contribuam para o alargamento do seu entendimento sobre o mundo e principalmente para a construção das suas identidades. Uma vez que a nossa existência, e a dos nossos alunos, é pautada pelo consumo de imagens através das tecnologias digitais e outros meios, pretende-se fundamentalmente fomentar um entendimento crítico da realidade, uma vez que as tecnologias comunicacionais provocam mudanças muito rápidas e influenciam os sistemas de valores adquiridos dentro e fora do contexto escolar.

Numa procura de referências teóricas sobre o conceito de “dispositivo” no campo da pedagogia, o meu encontro com o pensamento de alguns autores como Bernstein (1996), Stoer e Cortesão (1999) e Leite e Pacheco (2008) foram um contributo para aprofundar as relações de poder e controlo nos contextos escolares, e de certo modo, fundamentar e problematizar o meu objeto de estudo – A Imagem como Dispositivo Pedagógico. Sobre o conceito de Dispositivo Pedagógico, Bernstein(1997:58) diz o seguinte:

“El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y, así, actúa de forma selectiva sobre el potencial de significado. El dispositivo regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones.”

“Para empezar, diré que el dispositivo pedagógico proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico (es decir, gramática, en sentido metafórico).”

Apesar do pensamento do autor apresentar um nível de abstração elevado, entendo que Bernstein (1997) identifica o “discurso pedagógico” dos professores como uma consequência dos diversos dispositivos que proliferam no contexto escolar. Num sentido metafórico, a “gramática intrínseca do discurso”, ou mais concretamente a mensagem do discurso, corresponde a um conjunto de regras que expressam as posições dominantes e

regulam a comunicação pedagógica sobre os saberes que devem ser transmitidos pelos professores e adquiridos pelos alunos, condicionando o que se aprende e como se aprende na escola.

Para o autor, a educação desempenha uma função de “reprodução de desigualdades de classes sociais, gênero, região e religião” porque num contexto educacional, onde proliferam dispositivos diversos, “a comunicação pedagógica é portadora e transmissora de mensagens ideológicas e de relações de poder”. (Bernstein, 1998:55). Ou seja, os processos de ensino-aprendizagem são mediados por discursos pedagógicos, que por sua vez, são concretizados na sala de aula através de uma orientação curricular que privilegia a cultura dominante. Também o processo de avaliação condiciona o discurso pedagógico dos professores porque evidencia os níveis a serem alcançados na escola, desfavorecendo os alunos que se distanciam dos códigos privilegiados pelo sistema escolar acentuando a possibilidade de insucesso escolar.

Para melhor compreender a construção do modelo do discurso pedagógico, Bernstein (1996) teoriza o conceito de “recontextualização pedagógica”, com o objetivo de desconstruir o discurso pedagógico e propõe, através do “campo de recontextualização”, uma possibilidade para a transformação do discurso. Apesar de não pretender aprofundar a teoria de Bernstein sobre a construção do modelo do discurso pedagógico na sua totalidade, o meu objetivo é destacar o campo de recontextualização, que sintetiza a ideia fundamental contida na teoria do autor e que constitui o principal suporte teórico para compreender a importância das práticas discursivas nos processos de ensino-aprendizagem.

Para Bernstein, o conceito de “recontextualização pedagógica” estrutura-se em dois campos que são teorizados por “campo de recontextualização oficial” e o “campo de recontextualização pedagógica”. Estes dois campos constituem o que o autor designa por «o quê» e o «como» do discurso pedagógico. Stoer e Cortesão (1999:79) clarificam estes campos de recontextualização teorizados por Bernstein (1996) e explicam:

“O 'quê' envolve a recontextualização daquilo que é disciplinar (física, inglês, história, etc.), daquilo que é expressivo (as artes) e daquilo que é manual (trabalhos manuais), enquanto o 'como' se refere à recontextualização das teorias vindas das ciências sociais, normalmente da psicologia.”

“Enquanto o campo oficial abrange as instâncias estatais da elaboração e implementação das políticas educativas, o campo pedagógico inclui, além dos

média da educação (audiovisual, jornais, etc.) e das casas editoras (incluindo os seus leitores e os seus consultores), as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos e as instituições e fecundações de pesquisa e divulgação educacionais.”

Ou seja, no campo da educação, o “campo de recontextualização oficial” é formulado e dominado pelo Estado através de um discurso pedagógico regulador que oficializa os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo como são transmitidas pela escola, e o “campo de recontextualização pedagógica”, por sua vez, é feito pelos professores através de discursos e práticas libertadoras. Para Bernstein (1998), estes campos de recontextualização oficial e pedagógica complementam-se, na medida em que o discurso pedagógico depende do discurso pedagógico oficial para recontextualizá-lo.

O que é relevante destacar no discurso do autor (1998) é que, num sentido de recontextualização, o discurso pedagógico ao ser entendido como um organismo dinâmico e não apenas como um transmissor passivo de conteúdos escolares, permite através da “conscientização” dos professores, a possibilidade de reversão de posições e consequentemente uma transformação social. O autor explica do seguinte modo:

“Definiremos el discurso pedagógico como la regla que inserta um discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero.” (Bernstein, 1997:188)

Por outras palavras, se a função do dispositivo consiste em traduzir as relações de poder do discurso pedagógico, também tem o potencial para proporcionar a sua própria alteração, transformando-se num “recurso de questionamento”, de “contradição”, de “conflito” e “contra-hegemónico”. Na mesma linha de pensamento, também Stoer & Cortesão (1999:54) defendem:

“Os dispositivos pedagógicos, cuja construção se defende... por um lado, pretendem subverter a subversão, a que atrás se fez referência, da acção pedagógica na escola, e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo. (...) Num contexto escolar, caracterizado pela heterogeneidade dos seus membros, é imprescindível matizar explicações que tendem a “sacralizar a ordem estabelecida” na forma de “esquemas totalizantes.”

É aqui que se constitui a questão central desta análise. Na escola, nós professores, podemos ter um papel fundamental no atenuar destes mecanismos de poder que transportam ideologias dominantes, promovendo uma reflexão pessoal sobre os “dispositivos de vigilância” e regulação social que exercem um controlo sobre o espaço escolar e as nossas práticas pedagógicas. Na sala de aula, as nossas práticas pedagógicas não se devem restringir às informações curricularizadas, factuais e absolutas, mas sim incluir novos dados, novas informações e novos questionamentos. Só assim será possível os nossos alunos produzirem as suas subjetividades.

Neste sentido, um professor que tenha presente esta perspectiva, ao apresentar uma imagem vai procurar os elementos possíveis de serem interpretados, destacando aspectos sociais e culturais relevantes, realçando as ideologias dominantes que condicionam os olhares naturalizados e produzem pensamentos estereotipados. Uma vez que as imagens produzem significados estruturantes na formação humana, através da reflexão e do pensamento crítico sobre as relações de poder que regularizam a nossa compreensão do mundo, aos professores acresce uma responsabilidade de desconstrução destes significados, sabendo que, para a maioria dos alunos, é através destas imagens que estabelecem o seu primeiro contacto com a realidade.

É neste linha de pensamento que a Imagem como Dispositivo Pedagógico permite ao professor promover um discurso pedagógico com uma “gramática” de questionamento, traduzindo-se numa ferramenta indispensável para consciencializar o aluno sobre relações de poder existentes na sociedade.

A Imagem como Dispositivo Pedagógico pode, ainda, transformar-se num instrumento de aprendizagem dinâmico, porque permite ao professor uma nova interpretação do currículo prescrito a nível nacional.

Assim, a Imagem como Dispositivo Pedagógico, não é apenas um material didático mas uma “forma especializada de comunicação”, do mesmo modo que não são os recursos didáticos que favorecem as aprendizagens, mas antes os professores que os medeiam. Num contexto de aprendizagem “o trabalho pedagógico enriquece-se pela própria criatividade que é exigida ao professor”. (Leite e Pacheco: 2008)

Para Stoer & Cortesão (1999:60) é assim que se constrói “a ponte” entre a análise das políticas educativas e a realização das práticas pedagógicas, contudo, “só será possível

construir um destes dispositivos se o professor tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do “arco-íris cultural” ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas.”.

Neste sentido, a Imagem como Dispositivo Pedagógico promove, acima de tudo, formas de interação social, aproximando o aluno a novas experiências culturais, favorecendo a construção de um “olhar” abrangente sobre diferentes “códigos” culturais existentes, que possibilitarão um entendimento do mundo que os rodeia.

No contexto de sala de aula, onde professores e alunos com diferentes realidades sociais e culturais conferem às imagens significados e interpretações diferentes, o diálogo, estimulado pelo professor, é fundamental para promover momentos de interação, de partilha e de interpretação.

Em forma de conclusão, cito novamente Leite e Pacheco (1992:3) com uma reflexão, que na minha perspectiva, sintetiza e clarifica o conceito de “Recontextualização Pedagógica” e explica como se constitui um “novo discurso pedagógico”:

“Os saberes do quotidiano são valorizados, contribuindo, pela sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, na aquisição de conceitos-chave, na procura de novas formas de organizar as informações e de as conceptualizar. Constituem novos saberes que passam a “prova da escola”, ganhando estatuto no currículo. Os professores deixam de ser objectos passivos, meros portadores de uma didática que transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo, alimentado por processos de pesquisa em que participam. Os alunos deixam de ser objectos passivos, meros receptores do currículo, envolvendo-se como sujeitos, em processos que lhes permitem construir o seu próprio saber, e como parceiros de uma pesquisa, em que são reconhecidos como testemunhas da sua própria cultura, contribuindo para a produção de um conhecimento da diversidade.”

Na minha opinião, os pensamentos dos autores referenciados são de extrema riqueza para uma orientação sobre os procedimentos pedagógicos adotados nas escolas em que intervimos e nas disciplinas que lecionamos. Se refletirmos sobre os dispositivos pedagógicos como uma estrutura dinâmica, podemos compreender o funcionamento do aparelho escolar, o currículo das disciplinas que lecionamos, os conteúdos a serem transmitidos e as relações a serem promovidas, que, pela forma como são constituídos, podem reproduzir as desigualdades sociais através do insucesso e do sucesso dos alunos, ao

promover a aprendizagem de uma forma seletiva, desinformada e passiva.

Se para os professores, a interpretação que os nossos alunos detêm da realidade interfere com os conteúdos ensinados no ambiente escolar, penso que podemos tirar partido deste conflito ideológico para refletir sobre os modelos educacionais cristalizados, através de uma pedagogia recontextualizadora para fazer frente aos desafios do presente.

Assim, considero que o ponto de partida primordial e comum a muitas definições já elaboradas por diversos autores nesta análise, talvez seja promover uma reflexão aprofundada em torno das escolas como “espaços de empreendimento ético” (Garcia e Trindade, 2012:23), onde o professor se assume como um agente reflexivo, sobre o funcionamento das organizações escolares e sobre os compromissos educacionais, curriculares, pedagógicos e didáticos estabelecidos. A escola, para além de promover o acesso à informação e ao conhecimento, deve possibilitar o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos através de vivências experienciadas no espaço escolar, promovendo uma reflexão sobre os valores institucionalizados, possibilitando a criação um espaço democrático onde todos possam expor as suas conceções e contestações de forma responsável e autónoma. Tendo a profissão docente como objetivo a formação humana, ela adquire, por esse mesmo facto, uma incidência ética determinante que se reflete na relação pedagógica com os alunos, com outros intervenientes da comunidade educativa e com a sociedade em geral.

Nas páginas que se seguem, apresentarei uma reflexão crítica sobre a Imagem como Dispositivo Pedagógico no âmbito do meu estágio curricular na disciplina de HCA, que a meu ver, transformou-se num campo interessante para problematizar as minhas práticas pedagógicas, questionar as minhas metodologias de aprendizagens e os materiais didáticos que utilizo nos processos de ensino-aprendizagem.

### **2.3. Sobre a Imagem como Dispositivo Pedagógico na disciplina de HCA**

“É aqui que a arte, que utiliza o mesmo meio fundamental – a imagem –, age como um contraveneno providencial, pois nela a imagem é, ao mesmo tempo, o sinal e o fermento – a liberdade. O sinal, porque exprime o poder do artista de criar uma visão nova, que em vez de empobrecer o mundo, estereotipando-o, pelo contrário, o enriquece, diversificando-o, para além do que o homem médio poderia esperar; o fermento também, porque age sobre o espectador ao inverso da publicidade, da televisão e do cinema, que adormecem a faculdade de controlo e conduzem à docilidade da atenção.” (Huyghe, 1998:12)

Durante o estágio pedagógico na disciplina de História e Cultura das Artes, a imagem foi um recurso didático frequentemente utilizado pela professora cooperante para concretizar os conteúdos do programa curricular. Dos recursos didáticos selecionados e mais utilizados durante o ano letivo destaco o Manual Escolar para cumprir com as aprendizagens previstas no Programa Curricular da disciplina, a Internet para incluir novas visualidades não referenciadas e fomentar hábitos de pesquisa, e o Cinema para estimular e motivar os alunos numa aprendizagem dos conteúdos programáticos mais dinâmica e ativa.

Contudo, foram raros os momentos, nos contextos identificados, em que a imagem se assumiu como uma ferramenta motivadora ou libertadora para a aprendizagem e para o pensamento. Por vezes, o predomínio da palavra oral sob forma de prática discursiva restringiu a imagem enquanto suporte visual meramente à ilustração ou representação visual de um determinado acontecimento histórico ou produção artística.

De um modo geral, o desinteresse dos alunos evidenciado com as suas atitudes pouco participativas e interventivas, quando confrontados com a interpretação de uma imagem demonstravam dificuldades na aquisição dos conhecimentos, levando a professora a questionar os métodos de estudo adotados pelos alunos.

A título de exemplo, quando confrontados com a interpretação de uma imagem no manual escolar ou alguma visualidade apresentada pela professora, instalava-se o silêncio na sala de aula, ou então, folheavam o manual escolar ou o dossiê da disciplina à procura de respostas que possivelmente não iriam encontrar. Do mesmo modo que, quando



desafiados pela professora cooperante para relacionar uma imagem com outros assuntos já abordados anteriormente, demonstravam dificuldades evidentes.

Como alternativa para alcançarem o sucesso das suas aprendizagens, a professora cooperante sugeria mais estudo, mais leituras, mais escrita, mais pesquisa e mais observação de imagens de obras de arte com o objetivo de apurarem a cultura visual e estimularem o sentido crítico.

“Precisam de pesquisar, de ver mais coisas, para adquirir cultura visual.”  
(Diário de Estágio, 27.01.2015)

Na minha opinião, a relação que os alunos estabelecem com as imagens na sala de aula é por demais contraditória, por isso, atrevo-me a apresentar algumas questões que me parecem relevantes nesta análise para indagar outras reflexões:

No contexto de ensino da disciplina de HCA, onde a imagem da obra de arte assume um lugar de destaque, não seria de esperar que os alunos estivessem motivados? A inclusão de imagens de obras de arte no Ensino da História e Cultura das Artes não deveria potencializar o poder educativo das artes? As imagens observadas nos livros, nos manuais escolares e nas visitas de estudo, não deveriam privilegiar uma mensagem potencialmente boa, favorecendo o processo de comunicação, assim como a transmissão de conhecimentos? Como é que os alunos podem construir uma cultura visual através de imagens? O professor, ao utilizar a imagem como um recurso ilustrativo ou motivador, não estaria a ignorar o seu poder comunicacional e a atribuí-lhe um papel simplesmente passivo e secundário?

As possibilidades de reflexão são múltiplas. No decurso do estágio pedagógico envolvi-me num campo de reflexão complexo, na medida em que formulei muitas questões que me orientaram em campos de investigação distintos mas que, de alguma forma, se relacionam todos entre si.

Começarei então pelo conceito de motivação, porque quando motivados, os alunos interagem, envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente são mobilizados por estratégias externas que dependem da organização dos contextos de aprendizagem. No entanto, acreditando que o conceito de motivação está entre um dos objetivos mais consensuais das nossas práticas educativas, formulo outras questões: O que motiva os nossos alunos? Como podemos tirar partido das imagens para

motivar os nossos alunos e envolvê-los numa aprendizagem ativa e dinâmica? Poderão as imagens ser um recurso didático motivador?

Numa reflexão sobre os paradigmas da educação, a desmotivação e o fracasso escolar, Gadotti (1998:241) refere:

“A escola parece alienada em relação a essa cultura que está aí. Essa cultura da massa que cultiva o afetivo, que faz vibrar o corpo, que penetra a mente. Ora, a escola tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho onde a sua linguagem não é usada e onde seus desejos não são satisfeitos.”

Apesar de nos dias de hoje, alguns destes referenciais teóricos não se colocarem com a mesma intensidade que foram colocados nas últimas décadas, acredito que ainda hoje quando pensamos em “ensinar” e “aprender” História da Arte através de imagens, como sugere o Programa Curricular da disciplina, na maioria dos casos, essa vivência intrínseca do aluno e os seus interesses pessoais não são considerados nos métodos de ensino, nem na abordagem dos conteúdos, nem mesmo no momento da escolha de recursos e exemplos a trabalhar na sala de aula, despertando o desinteresse e a desmotivação em relação aos conteúdos lecionados. É claro que existem diversos constrangimentos sociais, económicos e familiares que interferem no processo de ensino-aprendizagem, e que muitas vezes são decisivos para a desmotivação, falta de interesse dos alunos e indisciplina.

Contudo, vivemos numa época fortemente visual e as imagens assumem um lugar de destaque na vida escolar e pessoal dos nossos alunos porque estão implicadas na construção dos seus conhecimentos e condicionam as suas formas de aprendizagem. São estas, mais do que os documentos escritos, que sustentam as suas aprendizagens, principalmente numa disciplina como a História e Cultura das Artes que é eminentemente visual.

Nos dias de hoje, acredito que os professores em qualquer área de ensino, reconhecem a potencialidade da utilização de imagens enquanto ferramenta de comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, e com maior ou menor frequência, recorrem às imagens para transmitir conteúdos programáticos, motivar os alunos em determinados momentos de aprendizagem ou até mesmo para ilustrar determinados assuntos que precisam de ser

visualizadas para serem compreendidas.

Do mesmo modo reconhecem a necessidade de promover alunos visualmente alfabetizados, com a capacidade de “compartilharem definições e significados universais”, numa sociedade global onde a difusão de mensagens visuais precisam de ser compreendidas. (Dondis, 2003:4). A título de exemplo, para Dondis (2003), “a força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da auto-imagem do homem, dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual, tanto para os comunicadores quanto para aqueles aos quais a comunicação se dirige. (Dondis, 2003:4) Este pensamento é de muita relevância no contexto escolar, porque a “leitura” e “percepção” de imagens visualmente claras não só é importante para os alunos que as consomem, como para os professores que as reproduzem.

No entanto, do meu ponto de vista, dominar os elementos básicos da comunicação visual propostos por Dondis (2003), como um processo de percepção visual, é o mínimo que se exige aos professores com uma formação académica no âmbito das artes, ou em qualquer outra área disciplinar, porque dominar a gramaticalidade de uma imagem deverá ser um processo transversal, compartilhado por todas as pessoas que precisam de identificar, criar e compreender mensagens visuais acessíveis.

Assim, compreender e interpretar a “leitura” de uma imagem do ponto de vista dos elementos básicos da comunicação visual não é suficiente.

A experiência visual humana é de uma enorme complexidade, depende de muitas circunstâncias e varia de pessoa para pessoa, por isso, não se limita apenas às possibilidades percetivas do ponto de vista dos elementos formais que constituem as imagens.

É nesta linha de pensamento que não podemos confundir a percepção com a interpretação, porque identificar e reconhecer os elementos que constituem uma imagem não significa que se compreenda o seu significado. Segundo Berger (1972:14):

“...embora todas as imagens corporizem um modo de ver, a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver” (...) “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas.”

Por outras palavras, todos vemos mas interpretamos “à nossa maneira”, porque o modo como vemos está sujeito a muitas interpretação resultantes das nossas próprias experiências e vivências culturais.

Na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1977) não é possível conceber um modelo de educação desvinculado das questões culturais da sociedade, porque os aspetos sociais e culturais da vida dos sujeitos provocam a transformação e o desenvolvimento cognitivo nos processos de ensino e aprendizagem. Esta perspectiva construtivista é determinante para compreender o envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem porque, se o ambiente cultural influencia o desenvolvimento do ser humano, alargando ou condicionando a sua capacidade de interpretar o mundo, então, o ambiente cultural também influencia a construção de significados das imagens que os alunos observam e interpretam.

É nesta linha de pensamento que Hernández (2000) evoca o conceito de “cultura visual”, tão utilizado pelos professores nos contextos escolares, por vezes sem uma interpretação correta.

Numa reflexão sobre a inclusão de representações artísticas em contexto escolar, o autor refere que os professores precisam de reconhecer que “vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais” e “diante do universo visual, trata-se de favorecer o desenvolvimento de estratégias para a compreensão dos processos e significados da cultura visual” (2000:51). Ou seja:

“A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar.” (Hernández, 2000:22)

“Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.” (Hernández, 2000:51)

Na perspectiva da abordagem de ensino, este processo apresenta uma realidade social fundamental porque permite ao professor compreender o modo como os alunos atribuem significados diferentes à percepção que têm do mundo e constroem a sua cultura visual.

Se os alunos quando chegam à escola já trazem consigo experiências e vivências que ocorreram em determinados contextos coletivos caracterizados por uma historicidade, então, todas as gerações envolvidas nos processos culturais, sociais e familiares influenciam o desenvolvimento psicológico e o campo das interpretações, dos pensamentos e das ações.

Perante esta análise, os professores têm uma responsabilidade acrescida porque devem compreender que a aprendizagem só se torna significativa se existir uma aproximação dos conteúdos com a vida pessoal e social do aluno.

Estas abordagens merecem uma atenção especial em algumas disciplinas no currículo, principalmente na disciplina de HCA, onde a imagem assume uma presença dinamizadora nas aprendizagens. Em primeiro lugar pela carga imagética presente nos recursos didáticos utilizados pelos professores, e em segundo lugar, pela própria natureza das imagens, que sendo de produções artísticas, transportam consigo significados mais complexos que precisam de ser decodificados pelo professor para serem interpretados e compreendidos pelos alunos. Citando novamente o autor:

“Uma arte na educação para a compreensão assim proposta, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares (o que implica um conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (o que reclama um conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas (o que constitui a esfera do conhecimento prático).”  
(Hernández, 2000:56)

Partindo da citação de Hernández (2000), depreende-se que a adoção de uma estratégia pedagógica para a interpretação de imagens pode assumir uma dinâmica centralizadora, na medida em que o aluno não é estimulado a conhecer apenas determinadas manifestações artísticas e acontecimentos históricos com datas e locais pré-determinados pelo currículo da disciplina, mas fundamentalmente compreender que existem outras realidades culturais com especificidades diferentes da sua.

Neste sentido, as imagens enquanto ferramentas pedagógicas, aproximam o aluno de experiências multiculturais, possibilitando a construção de um “olhar” abrangente sobre

diferentes códigos culturais, que possibilitarão o conhecimento do mundo que os rodeia. Como refere Blauth (2007:45):

“...a educação através da arte pode converter-se num agente de transformação social, desde que haja uma certa compreensão dessa amplitude multicultural, oportunizando a percepção das propriedades e das qualidades existentes nas diversas formas visuais, valorizando os princípios que fazem parte das estruturas do contexto imaginário das obras de arte de outras culturas. Isso significa que a cultura é resultante das lutas de toda a humanidade, não como a posse de um único grupo étnico ou racial.”

Perante esta análise, promover uma estratégia pedagógica para a interpretação de imagens implica fundamentalmente compreender a imagem como um produto cultural, resultante de experiências humanas, práticas sociais, interesses económicos, políticos e sociais. Implica que o professor, ao analisar uma imagem como testemunho do passado, através dos valores estéticos presente, realce outras histórias, outras culturas e outros tempos outrora silenciados, e inclua nas suas aprendizagens “imagens heterogêneas”, “associando e combinando fragmentos variados”, que promoverão o entendimento de cruzamentos culturais, o reconhecimento de diversidades multiculturais e se traduzirão em experiências diversificadas. (Francastel, 1983:27)

Acreditando no valor pedagógico da “imagem” enquanto forma de comunicação, e mais ainda, se esta for de criações artísticas diretamente relacionadas com acontecimentos históricos e fenómenos culturais, aos professores acresce uma responsabilidade da desconstrução de significados destas imagens, sabendo que, para a maioria dos alunos, é assim que estes estabelecem o seu primeiro contacto com a arte. Se entendermos que uma das principais finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade do indivíduo e da sua capacidade cognitiva, então, quando falamos de educação artística, esta finalidade assume uma maior importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Assim, numa perspectiva da educação artística, a aprendizagem através de imagens de obras de arte (ou não), pode ser considerada uma atividade eminentemente reflexiva, cultural e social porque só assim o aluno poderá compreender a História, a arte e a cultura, e não apenas decorar datas, locais, artistas e acontecimentos históricos.

Para Barbosa (2005:17), numa referência a Eisner (2001), a eficiência da arte afirma-se no desenvolvimento de “formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas.” E ainda Marcos, Martins e Mello (2012:785) acrescentam que:

“A dinâmica do ensino artístico acentua a importância e os desafios da interdisciplinaridade no mundo contemporâneo, constituindo-se num saber que relaciona saberes, que propõe o encontro entre o fazer, o teorizar e entre as humanidades e as ciências, em complexas formas de cognição, tomando para si o papel de pensamento mediador entre os mais diversificados universos da expressão humana.”

Neste sentido, se compreendermos a experiência artística como uma necessidade da “expressão humana” e presente em tudo o que nos rodeia, então na escola, a educação artística pode oferecer oportunidades de aprendizagem e de construção do conhecimento se for compreendida como um agente de transformação social e um processo de mediatização com a realidade dos alunos.

Sobre a importância da inclusão da educação artística na educação, no “Roteiro para a Educação Artística”, a Unesco (2006:6/7) sublinha que “o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” para “promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente”. E ainda acrescenta que:

“A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. (...) Todos os seres humanos tem potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.”

Ao analisar algumas finalidades definidas das políticas educativas atuais verifica-se, sem dúvida, uma intenção de aproximação da arte ao ensino. Identificada como uma área do saber indispensável para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do

aluno, porque favorece a imaginação, a razão e a emoção assumindo-se como um fator transversal na vida do sujeito, independentemente da sociedade em que está inserido. Entre outras, destacam-se algumas das finalidades definidas pelas políticas educativas nacionais:

“Qualificar e diversificar a formação cultural e artística; contribuir para a formação académica e profissional; promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras.” (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 5)

“Preservar e valorizar o património artístico e cultural; entender a defesa do património como ato de cidadania; consolidar o sentido de apreciação estética do mundo; evidenciar uma atitude crítica enquanto receptor de objetos artísticos; mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea; pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; compreender o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).” (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004: 5)

Contudo, serão as finalidades referidas no Programa de História da Cultura e das Artes eficazes no contexto social, político e cultural atual? Qual o critério para a seleção das imagens nos manuais escolares e qual a importância destas na transmissão de conhecimentos na disciplina de HCA? Serão estas imagens, assim como os conteúdos programáticos selecionados eficazes na transmissão dos conceitos de interdisciplinaridade e pluralidade cultural já referidos? Será o conceito de multiculturalismo camuflado pelo conceito de ocidentalismo? Proporcionarão estas imagens o reconhecimento da diversidade étnica e cultural da arte na sociedade? Estarão os alunos preparados para interpretar imagens e confrontar problemas (por vezes invisíveis) como a democracia, a ditadura, as opressões, o racismo, o sexismo, entre outros? Estarão a ser abordados nas aulas de HCA conceitos cruciais como a marginalização da mulher, a emancipação feminina e as teorias *queer*? Será possível visualizar imagens de produções artísticas referenciadas no manual escolar sem mencionar alguns destes acontecimentos culturais e sociais que foram determinantes na construção histórica das sociedades?

Numa sociedade cada vez mais dominada pelo sistema capitalista estarão os alunos a construir uma visão mais ampla da História? Não estarão os professores a transmitir uma versão da história protagonizada apenas pelas classes sociais dominantes? Estarão os professores a contribuir para uma homogeneização do conhecimento?



Partindo destas interrogações e, em simultâneo, identificando já algumas incoerências definidas pelas políticas educativas, torna-se então interessante refletir sobre os conteúdos programáticos previstos no programa curricular da disciplina de HCA, que por sua vez foram construídos a partir de uma cultura histórica universal dominante para a qual o currículo da educação não é neutro. Citando Veiga Neto (2002: 163):

“O Currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório - disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar – uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam e se autodisciplinam – o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjacente, envolvido na génese do próprio sujeito moderno.”

No livro “A Sociedade Transparente”, num breve escrito de 1938 (“Tetsi sulla filosofia della storia”), Benjamin (1992:8) elabora uma reflexão sobre a História como um “curso unitário” e proporciona pistas analíticas importantes para melhor compreender algumas destas questões:

“A História como curso unitário é uma representação do passado construída pelos grupos e pelas classes sociais dominantes. De facto, o que se transmite do passado? Nem tudo o que aconteceu, apenas aquilo que parece relevante: por exemplo, na escola estudamos muitas datas de batalhas, tratados de paz, revoluções, mas nunca nos narram as transformações do modo de nutrição, do modo de viver a sexualidade, ou coisas semelhantes. Assim, aquilo de que fala a história são as vicissitudes da gente que conta, dos nobres, dos soberanos, ou da burguesia quando se torna classe de poder: mas os pobres, ou os aspectos da vida que são considerados baixos, não fazem história.”

Na mesma linha de pensamento, também Foucault (1988:47), no livro “História da Sexualidade”, elabora hipóteses sobre as relações de poder referindo que a sexualidade humana é construída socialmente:

“Realmente: as sexualidades múltiplas – as que aparecem com as idades (sexualidade do lactente ou da criança), as que se fixam em gostos ou práticas (sexualidades do invertido, do gerontófilo, do fetichista...), as que investem

difusamente no relacionamento (sexualidade da relação médico-paciente, pedagogo-aluno, psiquiatra-louco), as que habitam os espaços definidos (sexualidade do lar, da escola, da prisão) – todas constituem o correlato de procedimentos precisos de poder.”

De facto, se analisarmos as imagens presentes nos livros de História e nos manuais escolares de HCA, verificamos o quanto a figura feminina na arte ocidental foi durante muitos séculos representada a partir de um olhar masculino. Do mesmo modo que estas representações canônicas da figura feminina constituíram o imaginário de determinadas sociedades num determinando tempo e denotavam padrões de contemplação, submissão e opressão.

O foco central desta análise é fazer um percurso no tempo e compreender o que há de significativo nessas imagens, promovendo uma reflexão sobre os discursos e as práticas hegemónicas que sempre constituíram um dos principais agentes disciplinadores e controladores dos sujeitos e dos pensamentos.

O pensamento feminista efetivou modificações determinantes ao contestar o papel da mulher contemporânea na sociedade e, no campo das artes, várias mulheres artistas questionaram os padrões cristalizados da HCA. Através das suas produções artísticas, várias artistas apresentaram novas possibilidades para a representação do corpo feminino, questionaram a sujeição da mulher ao poder masculino e fizeram resistência aos discursos disseminados pelos dispositivos de poder que influenciavam e condicionavam política e culturalmente toda a organização social.

Porém, o que é relevante destacar, é que o pensamento feminista não só desempenhou um papel fundamental na luta por uma afirmação mais justa da mulher na sociedade e na arte, como inseriu o questionável em todas as vertentes do pensamento, contestando os conceitos de sexismo, discriminação, igualdade de género, cidadania, etnia, raça, religião e poder.

Com isto, num contexto de aprendizagem, é fundamental promover uma reflexão em torno das representações pictóricas às quais os alunos tem acesso porque o papel da percepção, e o modo como entendem as imagens que observam é, sobretudo, uma consequência cultural e comunicacional.

Pollock (2006:4), apoiada nas “teorias freudianas” sobre a psicanálise e sobre a desconstrução de significados associados às imagens, afirma que:

“The image is a holding place of meaning, already structured by psychological process, servicing them as the carrier of affects, fantasies, and displaced meanings. The image can be imaginary. It can inhabit an object, a thing, a picture created visually or in literature. It is never pure, purely visual, or even perceptual.”

“Forgetting and remembering are deeply political and the lesson of Freud is that we are made by what we repress. We move on only when we are prepared to confront the overdetermination of all knowledges by its structuring repressions. Psychoanalysis does not offer a means of interpreting the image, but shows the image interprets the complexities of subjectivity to us.”

Perante esta análise, falar sobre a interpretação de imagens e construção de significados no ensino de HCA não se limita simplesmente a compreender os elementos formais que as constituem. As imagens do passado podem, de facto, produzir significados estruturantes na formação humana através da reflexão e do pensamento crítico sobre as relações de poder que regulam as nossas aprendizagens.

As questões levantadas por alguns pensadores foram revolucionárias no modo como se ensina e aprende a História de Arte nos dias de hoje, contudo, ainda existem muitos professores que continuam a não incluir estes dados nas suas ações e orientam as aprendizagens de acordo com os conteúdos plasmados nos materiais escolares.

Na perspectiva da educação artística, este pensamento é um contributo fundamental para os professores repensarem nas suas práticas discursivas, no sentido em que desenvolveram reflexões sobre a desconstrução de significados associados às “leituras” que fazemos das imagens que, por sua vez, estão relacionados com o desenvolvimento humano e com o aparelho psíquico de quem as observa.

Na disciplina de HCA, e dado que a aprendizagem de alguns destes conceitos é feita através das imagens, os professores precisam de compreender que os alunos, para além de estimularem o seu sentido crítico estético e objetivo, também precisam de evocar as suas identidades porque, na sua essência, o ensino artístico é predominantemente crítico, e depende da singularidade e da subjetividade de cada um.

Para o aluno participar num processo de “transformação social” e promover uma reflexão crítica da realidade, precisa fundamentalmente de compreender que o processo de construção histórica em toda a história da humanidade foi protagonizados por ideologias dominantes. Partindo do princípio que as imagens apresentadas em contexto escolar

transportam consigo discursos conformadores, e por vezes falsas verdades, compete ao professor auxiliar os alunos na interpretação destes valores que são transmitidos através das imagens sobre o mundo que os rodeia.

A questão central desta reflexão é essencial para pensar sobre o modo como existem determinadas teorias que se constituem enquanto verdade absoluta, que transportam consigo noções de padrões morais, que acarretam atitudes de alienação dos sujeitos.

Apoiando-me no pensamento de Boaventura Sousa Santos (2000:212), implica reconhecer o “que não reduz a “realidade” ao que existe”, na medida em que “o desconforto, o inconformismo ou a indagação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação”. Se aplicarmos este pensamento ao campo da pedagogia, estimula-nos a pensar um certo número de transformações que se passam à nossa volta, com “inconformismo” e “indagação”, como forma de “lutar contra o consenso”, “questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela.”

Um professor que tenha presente esta perspetiva, ao apresentar uma imagem vai procurar os elementos possíveis de serem interpretados, destacando aspectos sociais e culturais relevantes, realçando as ideologias dominantes que condicionam os “modos de ver” e produzem pensamentos estereotipados. Uma vez que as imagens podem produzir significados estruturantes na formação humana através da reflexão e do pensamento crítico sobre as relações de poder que regulam a nossa “leitura” do mundo e as nossas aprendizagens, aos professores acresce uma responsabilidade de desconstrução destes significados, sabendo que, para a maioria dos alunos, é através destas imagens que estabelecem o seu primeiro contacto com a realidade. É neste sentido que a importância de promover um pensamento crítico e de indagação provoca práticas de transformação.

Assim, pensar no currículo enquanto “estruturante disciplinador”, leva-nos a refletir sobre o grande número de imagens observadas nos contextos de sala de aula, que apesar da sua intenção pedagógica, continuam a reproduzir as convenções de controlo e práticas pedagógicas hegemónicas. Por isso, é fundamental refletir sobre a problemática em torno das imagens que os alunos consomem durante o seu percurso escolar, e alertar para a invisibilidade das questões políticas nas análises mais comuns sobre as imagens artísticas, principalmente no que diz respeito às questões de género, sexualidade e poder.

Se, por um lado, as imagens às quais os alunos têm acesso no contexto de sala de aula são o testemunho absoluto da história de arte, por outro lado, é através destas imagens que

travam conhecimento com o passado e com as práticas discursivas que delas advém.

Se esta “chuva interrupta de imagens” que se movimenta no imaginário dos nossos alunos não for filtrada com crítica e questionamento, repercutirá de forma manipulatória na vida política e social e terminamos aceitando modelos, dos quais discordamos explícita e formalmente (Calvino, 1990:73).

Importante para isso é conhecer e problematizar uma outra forma de ver a arte procurando subverter os olhares canônicos, tornando possível uma nova abordagem pedagógica, muito além da linguagem formal.

A principal tarefa do professor não é desconstruir uma imagem identificando apenas os seus elementos formais isoladamente mas sim estimular uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de um sentido crítico e para a produção de subjetividades.

É precisamente na sequência desta exposição que se enquadra o conceito de Dispositivo Pedagógico abordado anteriormente. A imagem não é apenas um material didático e uma ferramenta pedagógica objetiva, mas um meio para promover uma interação comunicacional entre alunos e professores, “num processo de construção/produção de saberes”. (Leite e Pacheco, 2008:1)

## **2.4. Sobre o professor “Recontextualizador”**

Como analisado até aqui, a “Imagem”, enquanto objeto de estudo, é uma ferramenta pedagógica e um recurso didático decisivo no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. A imagem, ao ser utilizada pelo professor é um instrumento de mediação de todos os processos culturais, sociais e familiares que os alunos trazem para a escola, oferecendo assim, experiências significativas no acesso aos fundamentos científicos do conhecimento, que os afetam nas esferas emocional, social e cognitiva.

No entanto, para melhor compreendermos a relevância da utilização da imagem no ensino da HCA, é necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói o seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e a sua apreensão, estarão diretamente ligados à maneira como ele o incorpora e o articula.

Nas aulas de HCA verifiquei que os acontecimentos de grande relevância histórica, assim como os movimentos artísticos de maior destaque, eram abordados segundo uma ordem programática linear decretada pelo manual escolar da disciplina. Porém, quando a professora confrontava os alunos com “pedaços soltos” de conteúdo histórico, estes tinham dificuldade em entender a ligação a outros eventos, isto é, não conseguiam fazer a relação entre acontecimentos numa linha temporal, perdendo-se assim o conceito de História. Embora existisse a tentativa de evitar a tradicional linearidade curricular, de facto, esta não passava de uma intenção porque durante os nove meses de estágio, verifiquei que todas as aulas foram de certo modo orientadas pelo manual escolar da disciplina, excluindo a possibilidade de impulsionar outras atividades pedagógicas que permitissem uma visão alargada dos acontecimentos históricos, levando o aluno a decorar aquilo que precisa para ser classificado por instrumentos de avaliação, também eles bastante questionáveis, para determinar uma classificação.

É neste conceito de linearidade que me apoio para evocar a necessidade de uma recontextualização pedagógica, e defendo que na disciplina de HCA, pela sua natureza eminentemente visual, as imagens enquanto dispositivo pedagógico, são um meio para a produção e reprodução de conhecimentos.

A utilização de imagens enquanto dispositivo pedagógico é uma forma de romper com a linearidade do currículo, que está pensado e organizado de forma linear. Esta linearidade,

baseada num percurso gradual das aprendizagens, apresenta uma versão da História que não é correta, objetivada para decoração de datas e acontecimentos. O ensino é linear em detrimento da construção de um pensamento.

Abrindo um espaço para reflexão, a ideia é habituar os alunos a pensar na História não como momentos fragmentados mas sim como uma rede de acontecimentos rica em conteúdos, possibilidades, consequências e perspectivas diferentes por vezes ausentes dos livros e manuais escolares.

Uma prática de recontextualização pedagógica através da utilização de imagens, face à dinâmica que lhes está subjacente, permite proporcionar a possibilidade de se criar um discurso pedagógico no qual os nossos alunos se envolvam como agentes ativos num contexto de produção cultural, e que integre os interesses, as experiências e a realidade quotidiana dos nossos alunos.

A recontextualização aponta para a constituição de um novo discurso pedagógico através da valorização dos saberes do quotidiano e da sua contribuição para a descoberta de diferentes percursos para a construção de conceitos-chave que permitam o acesso a novas formas de organizar e conceitualizar as informações. Estas novas informações ganham estatuto no currículo escolar e professores e alunos deixam de ser sujeitos passivos, contribuindo assim para transformar e construir currículos. A redistribuição dos conhecimentos é feita em função dos saberes que dizem respeito ao quotidiano dos alunos e representam a diversidade das suas culturas e histórias de vida. Neste sentido, as imagens podem ser uma ponte entre o discurso pedagógico e a linguagem dos nossos alunos. (Carlinda e Leite, 2008:111)

Segundo Bernstein, (1990:193), os professores são “agentes recontextualizações” que “deslocam o texto e procedem à sua recolocação”. Ou seja, no contexto de ensino-aprendizagem através de imagens, o professor pode concretizar os conteúdos do currículo oficial da disciplina recorrendo às imagens referenciadas no manual, no entanto, pode apresentar aos seus alunos, sempre que possível, imagens alternativas com diferentes versões históricas, alimentando no aluno um desejo de explorar e investigar para além do que o programa incita, para além do que o manual propõe, para além do que possam ser as limitações do estabelecimento e do próprio professor, convertendo o aluno numa entidade histórica. Isto, sem temer que a sua autoridade como detentor do conhecimento,

da “verdade”, seja colocada em causa. Muito pelo contrário, o professor deve ensinar, aprendendo.

Os manuais escolares, assim como outros materiais didáticos, podem constituir a expressão dessa recontextualização. Uma vez que os manuais escolares estão limitados às escolhas dos autores não permitindo acrescentar informação, através de uma prática recontextualizadora, o professor pode dinamizar as aulas de HCA utilizando outros recursos didáticos mais próximos da realidade quotidiana dos alunos. Nesse sentido, os recursos didáticos alternativos que potenciem a presença da imagem, podem fornecer a ajuda necessária para que se criem outros mecanismos de reprodução de informação, onde cada utilizador poderá partilhar as suas imagens, as suas informações. Assim, a imagem dos sistemas de poder, que organizam os conhecimentos que devem prevalecer e devem ser transmitidos pode mudar.

Se as aulas são desmotivadoras e repetitivas, a solução pode passar por implementar outras estratégias de ensino, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, como uma estratégia de ensino para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, comportamentais e a promoção de uma educação para a cidadania, onde os alunos podem aprender uns com os outros. A aprendizagem cooperativa também pode ser uma estratégia fundamental para promover a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e comunicação entre elementos heterogéneos e a promoção de relações afetivas e sociais. Sendo o trabalho de pesquisa e cooperativo uma das premissas do programa curricular da disciplina de HCA, as experiências de aprendizagens através de imagens podem ser mais significativas porque os alunos podem comparar imagens, partilhar pontos de vista e relacionar acontecimentos.

Nas aulas de trabalho cooperativo, a reorganização espacial dos lugares ocupados pelos alunos e professor na sala de aula também pode ser um momento de recontextualização pedagógica porque promove outras atividades relacionais e transforma a rotina, que pela habitual organização espacial não será possível.

Relativamente ao trabalhos de casa que integram a pesquisa de imagens em livros e na internet também pode ser recontextualizado, porque pode ser dinamizado na escola, e em grupo, durante as aulas de HCA com o apoio do professor. Ao invés das imagens serem



pesquisadas individualmente, podem ser discutidas em grupo, mesmo que as fontes não sejam as corretas. Estas imagens, em vez de serem arquivadas num dossiê pessoal, podem ser partilhadas na turma, afixadas na parede, organizadas numa cronologia, por exemplo, de modo a ser possível relacioná-las entre si, no tempo e no espaço.

O professor pode dinamizar aulas na biblioteca, tirar partido dos suportes informáticos e do acesso à internet ou outros recursos disponíveis para possibilitar a planificação de atividades diversificadas.

No entanto, a internet está repleta de falsas verdades que são frequentemente assumidas pelos alunos como verdadeiras, conduzindo a um errado conhecimento e compreensão das realidades retratadas, por isso, pode ser uma prática recontextualizadora muito produtiva para produzir um novo conhecimento e entendimento da realidade.

Contrariamente ao recomendado no programa curricular da disciplina, o professor não deveria apenas “circular” entre os alunos “verificando as dificuldades e encaminhando-os para a melhor forma de resolver as tarefas”, mas sim, envolver-se nas aprendizagens, ser ativo na desconstrução dos significados das imagens pesquisadas pelos alunos. À medida que os alunos se confrontam com imagens de obras de arte ou acontecimento históricos e culturais, o professor pode acrescentar alguns aspetos sociais, ideológicos, históricos que, por sua vez, não são muito evidentes e que deverão ser analisados, dos mais diversificados pontos de vista com o objetivo de fomentar um sentido crítico nos alunos, que sem a ajuda dos professores não seria possível. (Programa de História da Cultura e das Artes:

Contudo, as aprendizagens não se promovem apenas na sala de aula, e no contexto da disciplina de HCA, as aprendizagens também se podem promover através das instituições culturais. Estando a ESAS localizada numa cidade do Porto, que detém de um património cultural notável, seria de todo o interesse impulsionar atividades extra-curriculares para aproximar os alunos de outras realidades. A título de exemplo, as visitas de estudo a museus de arte ou outras instituições culturais são práticas de recontextualização pedagógica porque valorizam o contacto e o envolvimento do aluno com obras de arte de uma forma direta e presencial .

Como analisado até aqui, as propostas de recontextualização pedagógica são diversas. Contudo, o que me parece relevante reter é que a sala de aula poderá prolongar-se por

outros espaços escolares, culturais e até comerciais, enfim, pelo meio ambiente físico e social onde o aluno se desenvolve e constrói o seu conhecimento.

Assim, devemos então entender que cada aluno tem o potencial de poder construir o seu próprio conhecimento, assim como as técnicas e métodos para o alcançar. É então o nosso papel, como professores, entender como aprende cada aluno e conduzi-lo de forma a explorar essa capacidade e potencializá-la. Não é uma missão fácil pois, na maioria dos casos, temos muitos alunos num mesmo espaço escolar e as probabilidades de haver uniformidade na forma como cada um aprende são muito baixas. Também temos a agravante de, na nossa prática educativa, convivemos desde muito cedo com outros modelos de educação incorporados, por mães, pais, avós, amigos, e logo a seguir, pelos professores e outros profissionais das instituições escolares que poderão comprometer o envolvimento dos professores enquanto agentes educativos.

É aqui que o professor deve ser “criativo” na forma como aborda a questão. Ao trazer o aluno para o processo de construção está, ao mesmo tempo, a conhecer o aluno, as suas especificidades e a permitir uma nova perspetiva sobre a realidade, ajudando-o a construir uma plataforma mais amigável para que o aluno consiga ligar aquilo que já conhece com os novos conteúdos. Segundo Pacheco (1996:50):

“O ensino como arte contraria o sentido receituário, preconizado pela normatividade didáctica, chamando a atenção para a intuição e criatividade e reforçando o sentido pragmático, pois cada professor configura um estilo único e pessoal de ensino.” (...) “O professor, não deixando de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua acção didáctica, actua de uma forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística.”

O autor aprofunda a sua analogia entre o ensino como arte e refere que, citando Eister (1979:153), o ensino como arte pode considerar-se, pelo menos, em quatro sentidos:

- “a) É uma arte no sentido que o ensino pode ser realizado com tal habilidade e harmonia que, tanto para o aluno como para o professor, a experiência pode ser justificadamente considerada como estética;
- b) O ensino é uma arte no sentido que os professores como os pintores, compositores, actores e dançarinos, fazem juízos baseados, em grande parte, nas qualidades que se revelam no curso da acção;
- c) O ensino é uma arte no sentido que a actividade dos professores não está dominada por prescrições ou rotinas senão por qualidades e contingências que

são imprevisíveis;

d) O ensino é uma arte no sentido que os fins que se conseguem são frequentemente criados durante o processo.”

Muito há a fazer neste domínio mas considero que o importante é perceber que tanto o papel do professor como o do aluno não podem ser entendidos como ações isoladas, mas como ações relacionadas entre si, e que todo o desencadear de interações (discussões, trocas e conflitos) colaboram para que se alcancem os objetivos definidos na planificação de cada escola. Como refere Vasconcelos (1997:37):

“O conhecimento é uma atividade social, gerada através de um processo de negociações e consenso.”

Para que algumas práticas de recontextualização não passem de um exercício de boa vontade para motivar os alunos, o professor deve também tornar-se um investigador ativo, procurando novas versões, novo material, novas abordagens, e não apenas transferir o que está nos livros e na natureza da sua formação. Citando Vygotsky (1977:38):

“A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.”

### **3. Sobre a intervenção no Estágio Pedagógico**

### 3.1. Sobre a intervenção pedagógica no estágio

Durante o estágio pedagógico na disciplina de HCA, questionei em diversos momentos o que seriam os limites da minha intervenção pedagógica. Como referi no início desta reflexão, não tive a possibilidade de me integrar ativamente no processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 10º J e 11º J.

Não sendo possível realizar uma atividade didática no horário letivo da disciplina com o apoio da professora cooperante, a alternativa seria realizar uma atividade em horário extra curricular, contudo, depois de uma abordagem aos alunos sobre esta possibilidade percebi que estes já estavam comprometidos com outras atividades desportivas, explicações de geometria e outras justificações que foram apresentadas para não ficarem na escola até mais tarde. Também a minha ausência no final do segundo período, por licença de maternidade, atrasou a definição e a planificação da minha intervenção dentro da calendarização prevista. No entanto, à medida que ia observando as aulas de HCA, ia delineando o tema da minha investigação, a atividade que pretendia realizar e os objetivos que pretendia alcançar.

No início 3º período, depois de algumas conversas com a professora cooperante sobre o tema da minha investigação – A Imagem como Dispositivo Pedagógico – foi-me então concedida a possibilidade de lecionar duas aulas de HCA na turma de 11º J. Uma vez que o ano letivo estava a terminar, seria produtivo usufruir de algumas aulas que estavam previstas para terminar o último módulo do programa curricular. Apesar de ter delineado uma outra estratégia de intervenção, confesso que fiquei bastante entusiasmada com a oportunidade para intervir ativamente enquanto professora-estagiária.

Assim, ficou delineado que seria da minha responsabilidade fazer uma introdução ao Módulo 10 – A Cultura do Espaço Virtual – e de seguida abordar o movimento artístico *Pop Art*.

No decurso das aulas de HCA, as informações que recolhi sobre as características dos alunos foram essenciais para esboçar uma estratégia de intervenção ajustada ao seu nível etário e às suas expectativas.

Tratava-se de uma turma pequena, com 11 alunos, de idades compreendidas entre os 16 e

os 17 anos, 3 rapazes e 8 raparigas. À exceção de 3 alunos que se destacavam pela suas posturas mais participativas em contexto de sala de aula, os restantes alunos apresentavam uma postura mais introvertida e envergonhada. Mas ainda assim, de um modo geral, a turma era simpática e educada. Apesar de transmitirem algum desinteresse pela disciplina porque as classificações eram baixas, na minha opinião, eram fundamentalmente “acanhados” e tinham receio de expressar as suas opiniões.

“Hoje pedi aos alunos para darem uma vista de olhos nos seus dossiês individuais. A professora Estela sugeriu que poderia ser interessante para o desenvolvimento do meu tema de investigação. Enquanto analisava o dossiê de uma aluna percebi que tinha feito o trabalho de casa, mas não o apresentou à turma e à professora.” (Diário de Estágio, 14.5.2015)

Obedecendo ao meu campo de investigação – A Imagem como Dispositivo Pedagógico – concentrei-me em identificar alguns constrangimentos pedagógicos e didáticos que, de certo modo, foram preponderantes na definição do meu campo de intervenção. Neste sentido, destaco a dificuldade na interpretação de imagens de obras de arte.

De um modo geral, os alunos tinham alguma facilidade em analisar as obras de arte na sua especificidade técnica e formal, no entanto, não utilizavam o vocabulário adequado e limitavam as suas interpretações a conceções fundamentalmente estéticas, não relacionando as produções artísticas com os diversos fenómenos artísticos, políticos, sociais e culturais já abordados em aulas anteriores. Também apresentavam muitas dificuldades de referências visuais, principalmente no trabalho de pesquisa.

Segundo os princípios orientadores do programa curricular da disciplina de HCA sobre os objetivos de aprendizagem que os alunos deveriam alcançar, destaco as dificuldades que verifiquei durante o ano letivo e me forneceram pistas para delinear a minha intervenção pedagógica.

Os alunos apresentavam dificuldades em “identificar os elementos que caracterizam a singularidade de cada cultura”, em “reconhecer o objeto artístico como um produto histórico-cultural”, “evidenciar uma atitude crítica enquanto recetores de objetos artísticos”, em “pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa”, “em reconhecer o contexto geográfico dos diversos fenómenos culturais e artísticos”, “em “situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos” e “valorizar o local como cruzamento de múltiplas interações (culturais, políticas, económicas ou

sociais”. Também destaco que, para minha surpresa, poucos alunos conheciam produções artísticas nacionais. (Programa de História da Cultura e das Artes, 2004:7)

Com isto, a minha intenção foi esboçar uma estratégia pedagógica que abrangesse algumas (ou todas) as indagações que fui acumulando no processo de ensino-aprendizagem e envolvesse os alunos numa aprendizagem ativa, encarando os conteúdos programáticos de uma forma motivadora.

Apesar de estar consciente que teria pouco tempo para experimentar a eficácia das minhas estratégias de ensino-aprendizagem em dois blocos letivos apenas, a minha intenção seria sobretudo proporcionar ao alunos uma outra “forma de olhar” e questionar as imagens na sala de aula, proporcionando uma forma facilitadora de compreenderem a relação dos acontecimentos no tempo e no espaço.

Uma vez que, na minha perspectiva, as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora cooperante em torno das imagens apresentadas não estavam a favorecer o envolvimento dos alunos com maiores dificuldades, precisava de encontrar uma estratégia que os fizesse pensar sobre as próprias práticas, não necessariamente novo, mas que significasse alguma coisa para os alunos e que se transformasse numa nova experiência de aprendizagem.

Assim, e numa transcrição quase exata de alguns apontamentos que me acompanharam durante a planificação destas aulas, destaco alguns objetivos, na minha opinião muito ambiciosos, para alcançar em apenas 90 minutos:

1. Abordar os conteúdos programáticos previstos no programa curricular da disciplina,
2. Relacionar os conteúdos programáticos com os conhecimentos, vivências e experiências dos alunos;
3. Introduzir novas visualidades alternativas às apresentadas no manual da disciplina;
4. Envolver os alunos na construção do conhecimento;
5. Estimular o trabalho de pesquisa;
6. Promover o sentido crítico e o questionamento;
7. Fomentar nos alunos a participação e a intervenção;
8. Fomentar o trabalho colaborativo;
9. Inverter a rotina das aulas onde o professor é a figura dominante;
10. Proporcionar aprendizagens mais significativas;
11. Integrar nas aprendizagens os interesses particulares de cada aluno.

Confesso que senti ser quase impossível cumprir todos estes objetivos delineados por mim em apenas dois blocos letivos. Apesar de ter definido uma estratégia de intervenção que integrasse e articulasse estes objetivos, senti que teria que ter um conhecimento transversal suficientemente sólido para abranger todos estes objetivos delineados sem o prejuízo de me esquecer de alguma informação. Também me preocupava a receptividade dos alunos aos temas abordados. Tinha receio que o tempo não fosse suficiente se surgissem demasiados imprevistos que não permitissem seguir a ordem sequencial planificada.

Comecei então a delinear a minha intervenção na turma do 11º J.

Na preparação da minha intervenção recorri ao manual de HCA e ao Programa Curricular da disciplina disponibilizado pelo Ministério da Educação para garantir que os conteúdos programáticos a serem abordados não ficariam esquecidos. Precisava de analisar cuidadosamente os objetivos específicos das aprendizagens uma vez que os alunos seriam submetidos a um exame nacional no final do ano letivo.

Também tive em atenção os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e as estratégias já implementadas pela professora cooperante para proporcionar aos alunos um novo contexto de aprendizagem. Não era a minha pretensão questionar as práticas pedagógicas da professora cooperante adotadas durante o ano letivo mas antes provocar alterações na relação que os alunos estabeleciam com os materiais didáticos utilizados e proporcionar um momento que alterasse o quotidiano destes alunos, que pelo peso do exame nacional, não permitiu à professora dinamizar mais do que gostaria.

Para me sentir mais segura em relação ao módulo que teria que abordar, pesquisei os assuntos que estavam menos presentes e alarguei o meu campo de pesquisa para incluir novos dados e novas informações.

Por fim, a planificação foi cuidadosamente analisada pela professora cooperante, e foram corrigidas e acrescentadas novas informações de forma a adaptar-me às particularidades da turma.

A planificação de todas as fases delineadas foi cuidadosamente ponderada com o objetivo de envolver os alunos nas aprendizagens, assim como todos os materiais didáticos que utilizaria para que a aula se desenrolasse naturalmente.

Importa agora apresentar as estratégias de ensino que concebi, bem como alguns materiais e técnicas utilizadas para a concretização da minha intervenção pedagógica.



Para a concretização da minha intervenção pedagógica estruturei uma atividade através de uma *Timeline*, porque seria numa primeira fase uma ferramenta didática que me permitiria com alguma facilidade “situar cronologicamente determinados fenómenos culturais e artísticos específicos”.

Na definição da atividade didática é relevante referir que o conceito de uma *Timeline* já havia sido teorizado num projeto de grupo no 1º ano do MEAV que fui parte integrante, na unidade curricular de Didáticas das Artes Visuais. Porém, o conceito restringiu-se a uma fundamentação teórica e não teve qualquer aplicabilidade num contexto escolar e principalmente com um grupo de alunos para nos certificarmos do seu potencial pedagógico.

Assim, com a possibilidade de experienciar a aplicabilidade de uma *Timeline*, um outro objectivo seria utilizar esta ferramenta como um meio para apresentar, através de imagens, determinadas visualidades “curricularizadas” no tempo, e em simultâneo incluir novas informações e novas imagens de acontecimentos históricos e produções artísticas, questionando e problematizando os limitados manuais de apoio.

A *Timeline* consistiu numa linha marcada por décadas, a partir dos anos 1940 até aos nossos dias, onde foram representados momentos históricos de maior relevância, sempre relacionados com o módulo A Cultura do Espaço Virtual. Os momentos históricos representados com maior relevância permitiram-me, numa fase posterior, contextualizar o movimento artístico da *Pop Art*.

Apesar dos alunos já estarem familiarizados com a representação de *Timelines* nos seus percursos escolares para favorecer a perceção de determinados acontecimentos históricos numa linha temporal, acredito que os alunos não os compreendem porque não as constroem.

Logo, o conceito de uma *Timeline*, construída pelos alunos através de imagens, permitiria uma visualização mais alargada de um determinado acontecimento histórico, da sua relação com outros acontecimentos e principalmente da relação de determinadas produções artísticas com determinados fenómenos políticos, sociais e culturais. Neste sentido, a *Timeline* ultrapassaria a sua função didática e passaria a constituir-se também num Dispositivo Pedagógico para favorecer a compreensão e o reconhecimento dos assuntos abordados, através de uma análise mais clara do individual ao colectivo, sempre de uma forma cronológica. Do mesmo modo, permitiria ao aluno comparar e relacionar

determinados assuntos de um modo mais abrangente, num único plano, que através do manual escolar não consegue pelo número de páginas que tem.

No decurso do estágio pedagógico, verifiquei que os alunos quando eram confrontados com determinados acontecimentos nas páginas do manual escolar, tinham dificuldade em relacionar com outros acontecimentos abordados anteriormente porque não relacionavam acontecimentos pontuais com outros acontecimentos de grande relevância histórica e respectivas consequências sociais, culturais, políticas e artísticas.

Em algumas conversas com os alunos que antecederam a minha intervenção, percebi que o século XX era um “tempo” e um “espaço” confuso, com muitos acontecimentos políticos, sociais e culturais, e muitos movimentos artísticos com características específicas para “decorar”. Este é um dos principais problemas que podemos encontrar no ensino da disciplina de HCA porque a dificuldade em relacionar de uma forma mais abrangente os conteúdos programáticos torna quase impossível qualquer tipo de análise crítica, devidamente fundamenta, dos conhecimentos adquiridos.

“Hoje perguntei aos alunos se estão preparados para o teste na próxima 5ª feira. Respondeu-me a Sofia: “ Oh stora, é muita matéria para decorar!” (Diário de Estágio, 11.5.2015)

Assim, um dos meus objetivos com a *Timeline* foi a possibilidade de alargar o território de conteúdos do programa curricular da disciplina de HCA, e problematizar as imagens às quais os alunos têm acesso no seu percurso escolar, que por sua vez são selecionadas e transmitidas pelos sistemas de poder que decidem os conhecimentos que os alunos devem deter. Isto não só promove uma compreensão mais alargada dos acontecimentos históricos como favorece uma interpretação de imagens mais abrangente e fundamentada.

Este processo possibilita uma ação dentro da sala de aula mais dinâmica através e um processo de colaboração entre alunos e professores e conscientiza o aluno sobre a importância do seu contributo no processo de ensino-aprendizagem e na construção do seu conhecimento.

É aqui que reside o essencial da minha recontextualização pedagógica. Se, numa fase inicial, a planificação que delineei estava ancorada no favorecimento das aprendizagens através da Imagem como Dispositivo Pedagógico, mais tarde percebi que também a

*Timeline* como Dispositivo Pedagógico poderia constituir-se “um ponto de amplificação” e “um meio de produzir conhecimento”. (Leite e Pacheco, 2008:01)

Para além da *Timeline* também planeei duas atividades extra curriculares. No entanto, pelas circunstâncias da falta de tempo não foram possíveis de realizar.

A primeira atividade seria uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves para visitar a exposição Um realismo cosmopolita: *The KWY Group*; e a segunda atividade consistiria numa atividade prática nas oficinas de serigrafia da Escola Artística de Soares dos Reis.

Na minha perspetiva, estas duas atividades teriam sido muito relevantes para os alunos compreenderem as profundas alterações na produção artística na década de 60, como resultado das inovações sociais e culturais da época. A título de exemplo, a exposição “Um realismo cosmopolita: The KWY Group” teria sido relevante para os alunos conhecerem alguns exemplos de artistas portugueses que, sob o pano de fundo das transformações sociais, culturais e económicas da Europa, procuravam novas formas e uma nova linguagem para a Arte. Do mesmo modo que a atividade prática que idealizei numa oficina de serigrafia, facilitaria aos alunos a compreensão de determinados recursos técnicos (fotografia e serigrafia) que caracterizam os resultados plásticos de algumas produções artísticas da *Pop Art*.

Na aula que antecedeu a minha intervenção pedagógica na disciplina de HCA, a professora cooperante informou os alunos que na semana seguinte iniciariam o Módulo 10 – A Cultura do Espaço Virtual, com duas aulas que seriam lecionadas por mim.

Sendo a minha intenção fomentar nos alunos a participação e o trabalho de pesquisa, aproveitei o momento para distribuir onze conceitos impressos (apropriação, arte popular, sociedade de consumo, culto da moda, consumismo, consumo, cultura das massas, massificação, valorização do corpo e da imagem, libertação da mulher e efémero) para pesquisarem a sua definição e ilustrarem com uma imagem impressa na aula seguinte. Para o efeito, expliquei que poderiam utilizar o manual como um ponto de partida, mas seria interessante que pesquisassem outras referências na biblioteca e em alguns sites fornecidos por mim. Uma vez que também pretendia integrar nas aprendizagens os interesses particulares de cada aluno, também pedi que pesquisassem uma outra imagem, ou um

objeto dos seus interesses pessoais, que se relacionasse com o conceito que haviam pesquisado.



Com o intuito de favorecer uma maior consciencialização na pesquisa destas imagens, apresentei algumas linhas de pensamento sobre o módulo 10 – A Cultura do Espaço Virtual –, sobre a *Pop Art* e sobre as imagens que poderiam pesquisar.

Confesso que estava com receio que os alunos não colaborassem, ou seja, que não encarassem esta aula com seriedade porque seria lecionada pela professora-estagiária, mas na aula seguinte, quase todos os alunos trouxeram as imagens solicitadas, à exceção de duas alunas que se esqueceram mas improvisaram com objetos do seu quotidiano.

Para que a aula se desenrolasse naturalmente, planifiquei e imprimi a *Timeline* e preparei uma seleção de imagens que, para além de se adaptarem aos conteúdos programáticos em estudo, também impressionariam os alunos tendo em conta a força das temáticas abordadas. Apostei numa compilação de imagens que não estavam referenciadas no manual escolar da disciplina, que serviriam de ponto de partida para várias discussões temáticas e transportariam os alunos para a atmosfera histórica e cultural em questão. Utilizei ainda uma compilação de imagens alusivas à *Pop Art* referenciadas no manual escolar e no caderno de atividades da disciplina para garantir o cumprimento do programa nas suas vertentes temáticas e formativas.

Nos materiais que produzi, recolhi e apresentei, frutos de uma investigação intensiva, tentei ser o mais rigorosa possível, do ponto de vista científico e metodológico.



A aula iniciou-se com alguma expectativa da parte dos alunos. Pedi ajuda para alterar a disposição da sala para favorecer a interação com a *Timeline* e com as imagens que seriam colocadas em cima da mesa e ouvi uma pergunta: “*Stora, não vamos ter uma aula de HCA?*”. Fiquei entusiasmada, não pela pergunta, mas porque ouvi uma voz habitualmente silenciosa nas aulas de HCA. De algum modo, senti que a minha intenção de recontextualização estava a causar algum efeito.

Também eu estava expectante, e até um pouco nervosa. Apesar de estar habituada a mobilizar-me dentro de uma sala de aula, senti-me como se me estivesse a iniciar numa prática desconhecida. Posso identificar vários motivos.

Embora estivesse familiarizada com os conteúdos programáticos que teria que abordar, sentia que não tinha os conhecimentos suficientemente sólidos, tinha receio que a minha transversalidade intelectual me passasse uma rasteira e em algum momento deixasse transparecer algumas fragilidades aos alunos. Os meus sete anos de serviço docente ensinaram-me que conseguimos contornar algumas inseguranças, mas também me ensinaram que os alunos são atentos e não devem ser de modo algum subestimados.

Também senti uma grande responsabilidade perante a professora cooperante, porque nas aulas seguintes seriam comprovadas as minhas estratégias de aprendizagem se os alunos não manifestassem alguns conhecimentos sobre os temas que eu tinha abordado.

Por fim, não pretendia que os alunos me vissem apenas como uma professora-estagiária que estaria a fazer algumas experiências para a sua “tese”, pretendia que encarassem esta

aula com seriedade, e me encarassem como uma professora que os poderia ajudar na compreensão dos conteúdos programáticos.

Estava insegura e penso que não consegui esconder a minha ansiedade. No entanto, assim que a aula começou, esta sensação foi-se diluindo.



Iniciei a aula com uma conversa informal sobre alguns assuntos já abordados em aulas anteriores, como um ponto de partida para abordar o novo módulo e o movimento artístico da *Pop Art*.

Neste primeiro momento, a minha intenção foi verificar alguns conhecimentos já adquiridos e envolver os alunos numa conversa descontraída para que se sentissem mais à vontade na presença de uma professora desconhecida.

Enquanto abordava determinados assuntos temáticos, sempre numa postura de diálogo com a turma, apresentei algumas imagens por mim previamente recolhidas e procurei envolver os alunos na desconstrução dos seus significados, relacionando as temáticas com as suas experiências prévias, valorizando as suas intervenções orais e procurando incentivá-los numa participação ativa. Selecionei imagens com temáticas habitualmente excluídas do manual escolar com a intenção de promover novos assuntos e novas descobertas.





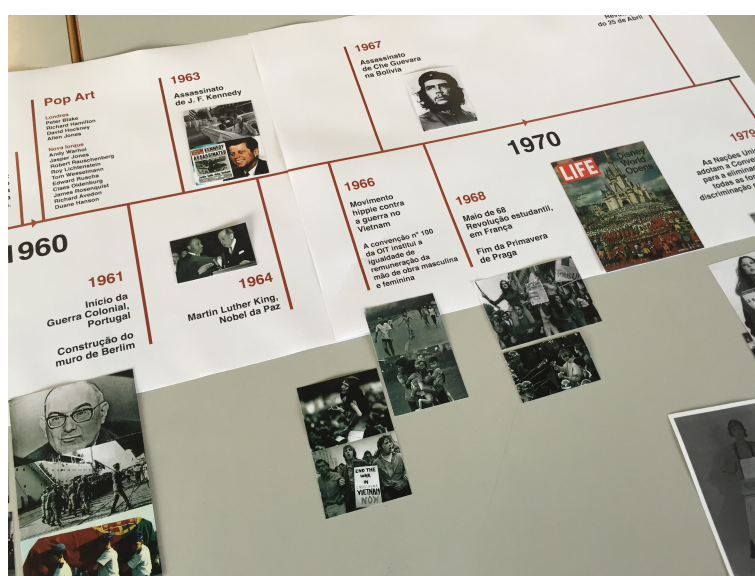
Como sabia à partida os interesses de cada aluno, no âmbito das opções académicas que fariam no final no 12º ano, também incluí imagens da área do design, da moda e da arquitetura. Penso que este foi um dos momentos mais relevantes porque senti uma atitude mais participativa da parte dos alunos.

Mas ainda assim, e porque não podia descuidar as aprendizagens previstas no programa curricular, à medida que os conteúdos iam aparecendo, ia destacando os acontecimentos que segundo o programa mereciam maior relevância. Em simultâneo, os alunos foram contextualizando as imagens e apontando os acontecimentos de maior relevância na *Timeline*.

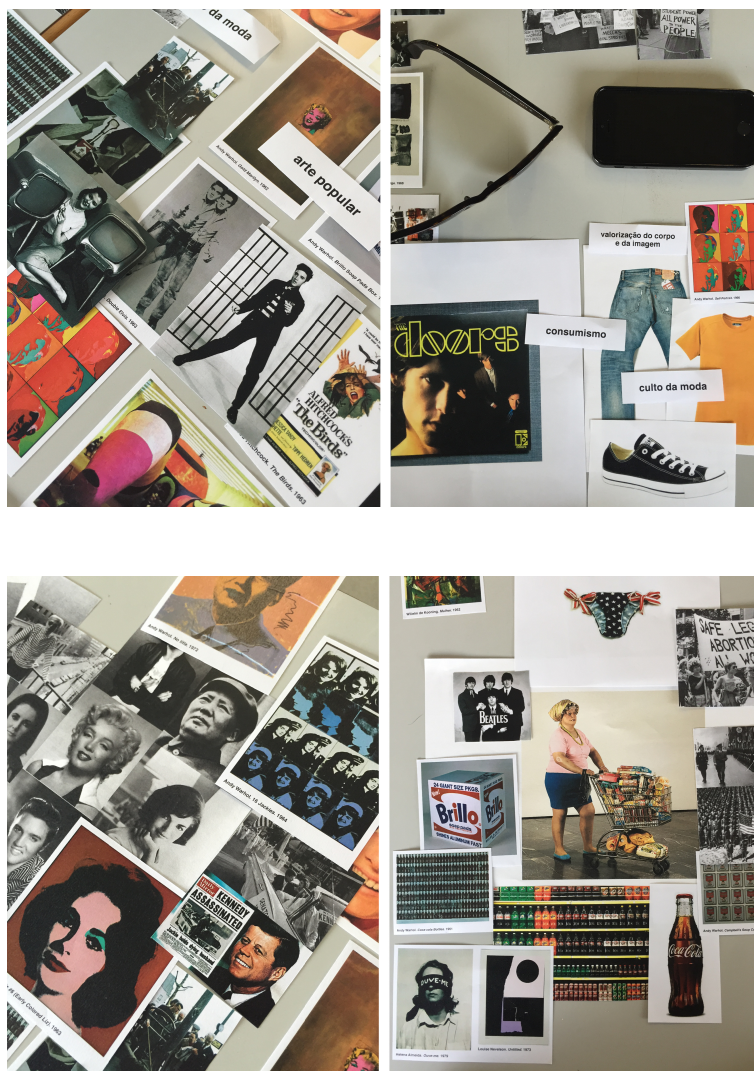


Como estratégia para abordar a *Pop Art*, os alunos apresentaram os seus conceitos à turma, interpretaram as imagens que haviam pesquisado e contextualizaram os objetos que haviam selecionado.

Revelou-se uma boa estratégia porque captei a atenção dos alunos, que intervinham com dúvidas ou comentários em relação às imagens que despertavam mais atenção, deixando-os mais à vontade para participar e envolverem-se na construção da *Timeline*. À medida que exploravam as imagens na *Timeline*, foram colocando hipóteses, confrontando opiniões, promovendo associações e relacionando determinados acontecimentos políticos que influenciaram pensamentos e vanguardas no campo artístico e cultural.







A *Timeline*, em cima da mesa proporcionou, ainda, a possibilidade de construir uma narrativa visual através de uma relação de imagens numa perspectiva transversal, entre os conteúdos programáticos, diversas temáticas relacionadas e as suas realidades pessoais.

Abrindo um espaço para reflexão, é relevante referir que quando delineei esta estratégia pedagógica tive, de certo modo presente o *Atlas Mnemosyne* de *Aby Warburg*, que tanto influenciou o pensamento contemporâneo de artistas, historiadores da arte, filósofos e especialistas de vários campos da ciências humanas e sociais, e que há muito e vem explorando.

Não sendo a minha intenção principal apoiar-me no seu processo metodológico a partir de ideias de montagem e colagem de imagens de diferentes origens, sem qualquer

organização cronológica ou temática, influenciou-me a dimensão do seu pensamento sobre a libertação da interpretação da história consagrada pela tradição como um curso unitário. É certo que a proposta de uma *Timeline* contraria a lógica do pensamento de *Warburg*, na medida em que o *Atlas Mnemosyne* incorpora imagens de esferas culturais e geográficas diferentes sem que essa análise decorra de balizas cronológicas ou formais, e sugere que a produção do conhecimento não acontece através de deduções causais e lineares, mas de processos de montagem e de espacialização.

Contudo, o encontro de diferentes imagens dispostas em cima da mesa ultrapassaram a limitação temporal balizada pelas décadas demarcadas na *Timeline* e possibilitaram a possibilidade de questionar a história porque proporcionaram novas correspondências, novos pensamentos e novas interpretações. Como refere Huberman (2013:18), no seu livro *Atlas ou Gaia Ciência Inquieta*:

“A mesa mais não é do que o suporte de um trabalho que pode ser continuamente retomado, modificado, senão mesmo recomeçado. É apenas uma superfície de encontros e de disposições passageiras: nela se coloca e dela se tira, alternadamente, tudo o quanto o seu «plano de trabalho», como é usual dizer-se, acolhe sem hierarquia. A unicidade do quadro dá lugar, numa mesa, à abertura contínua de novas possibilidades, novos encontros, novas multiplicidades, novas configurações.”

É precisamente na sequência desta exposição que o autor refere que estas correspondências de imagens seriam “capazes de propiciar um conhecimento transversal dessa inesgotável complexidade histórica” porque “o atlas é um objeto anacrónico pois nele existem tempos heterogêneos a trabalhar de forma constante e concertada.” (Huberman, 2013:18-19)

Poderá considerar-se ainda, na perspectiva de Huberman (2013), que o *Atlas Warburgiano*:

“... é um objeto pensado a partir de uma *aposta*. A aposta de que as imagens, agrupadas de uma certa maneira, nos ofereceriam a possibilidade – ou melhor, o recurso inesgotável – de uma releitura do mundo. Rer o mundo: vincular de modo diferente os pedaços díspares, redistribuir a sua disseminação, um modo de a orientar e de a interpretar, é certo, mas também de a respeitar, de a *remontar* sem pretender resumi-la nem esgotá-la.” (Huberman, 2013:20)

“... faz explodir, logo à partida, os limites. Quebra as certezas autoproclamadas da ciência convicta das suas verdades, como da arte convicta dos seus critérios. Inventar, entre tudo isto, zonas intersticiais de exploração, intervalos heurísticos. Ignora deliberadamente os axiomas definitivos. Corresponde a uma teoria do conhecimento exposta ao perigo do sensível e a uma estética exposta ao perigo da

É uma ferramenta , não do esgotamento lógico das possibilidades dadas, mas da inesgotável abertura às possibilidades não dadas ainda.” (Huberman, 2013:13)

É neste sentido que a *Timeline* se apresenta como uma proposta de recontextualização pedagógica, num amplo espectro de possibilidades de “re-pensar”, “re-compreender”, “re-organizar”, “re-compilar”, “re-descobrir”, “re-questionar”, “re-olhar” e “re-ler” as imagens que proliferam no universo da disciplina de HCA.



A possibilidade de relacionar imagens de diferente tempos, e de diferentes referência que fazem parte do nosso universo pessoal e coletivo, não se tratou de encontrar relações

cronológicas, mas uma relação de diálogo entre acontecimentos dispares que se podem encontrar e relacionar. Estas possibilidades correspondem à ruptura com as visões consagradas da história e da arte como unitárias.

Uma vez que não foi possível realizar as atividades extra-curriculares planificadas, reuni um conjunto de material impresso sobre a exposição “Um realismo cosmopolita: The KWY Group”, fornecido pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, para apresentar alguns exemplos de artistas portugueses e respetivos projetos na área do design gráfico do final da década de 60. Também compilei um conjunto de serigrafias impressas para facilitar a compreensão de determinados recursos técnicos (fotografia e serigrafia) que caracterizam os resultados plásticos de algumas produções artísticas da *Pop Art*.



No final da aula, pedi aos alunos para responderem a um pequeno inquérito seria relevante para a realização do meu projeto de estágio. Sensibilizei-os para a temática do meu objeto de estudo e para a necessidade de respostas honestas. De imediato alguns alunos expressaram as suas opiniões sobre as imagens do manual escolar, as suas dificuldades na interpretação de imagens, os seus hábitos de pesquisa e outras informações que foram pertinentes para fundamentar mais tarde esta reflexão.



### 3.2. Conclusão

O meu objetivo com esta intervenção pedagógica foi expandir o território dos conteúdos do programa da disciplina de HCA, promover o sentido crítico e o questionamento, fomentar o trabalho colaborativo e principalmente superar algumas carências na forma como se aprende a história.

No entanto, acredito que esta atividade didático-pedagógica teria sido tão mais aprofundada quanto mais tempo me tivesse sido concedido, mas ainda assim julgo ter criado no espírito dos alunos a predisposição para a aprendizagem. Revelou-se uma turma bastante receptiva à presença de uma professora-estagiária, e com sucesso, promoveu-se um ambiente de partilha e discussão, um debate que moderei mas não monopolizei. Penso que as temáticas abordadas aproximavam-se das suas experiências pessoais.

A planificação de todas as fases enunciadas foram cuidadosamente ponderadas com o objetivo de envolver os alunos nas aprendizagens, no entanto, penso que o tempo não foi o suficiente. Surgiram dúvidas, diálogo, pontos de vista que não permitiram em alguns momentos seguir a ordem sequencial delineada. Por questões temporais não tive a possibilidade de apresentar a curta metragem animada “Logorama - A Cidade das Marcas” dos realizadores *François Alaux, Herve de Crecy e Ludovic Houplain*, que teria servido para ilustrar e sensibilizar os alunos, de forma original, para a cultura do consumo dos dias de hoje e a realidade mediada pelos meios de comunicação. Para colmatar esta falha, partilhei o vídeo com alunos por e-mail e no grupo de *Facebook*. Na aula seguinte tive a possibilidade de comprovar que alguns alunos visualizaram a curta metragem porque abordaram-me com algumas opiniões. Outro momento que teria sido fundamental na minha intervenção pedagógica, teria sido a saída da sala de aula para aproximar os alunos de outras realidades.

Também não pude aplicar instrumentos de avaliação formais para me certificar se as aprendizagens tinham sido alcançadas. Embora tenha consciência que é de extrema relevância no contexto escolar, confesso que, para mim, foi mais importante estimular nos alunos a curiosidade intelectual, o desejo de investigar e o gosto pela descoberta.

No que se refere ao meu campo de investigação – A Imagem como dispositivo Pedagógico

– não só foi importante para favorecer “outros modos de ver”, como promoveu outras estratégias de ensino. Fomentou a oralidade e inverteu a rotina das aulas onde o professor é a figura dominante.

O meu objetivo com as imagens que selecionei foi apresentar aos alunos diferentes versões históricas, novas visualidades, alternativas aos métodos e às fontes, alimentando no aluno um desejo de explorar e investigar para além do que o programa e o manual propõem.

O contributo da *Timeline* não só foi importante para favorecer a compreensão de determinados acontecimento históricos e manifestações artísticas, como se transformou num Dispositivo Pedagógico essencial para responder à necessidade de entender, relacionar, contextualizar, interagir, intervir, ampliar, reconfigurar e comunicar através de imagens oriundas tanto dos alunos como do professor. Teria sido tão mais interessante, quanto mais tempo tivéssemos para a explorar.

#### **4. Considerações finais**

O Estágio Pedagógico na disciplina de HCA foi, acima de tudo, uma experiência de enriquecimento pessoal e profissional. Quer pelo contacto que estabeleci com a ESAS e com os alunos do 10º J e 11º J, quer pela possibilidade de experienciar uma disciplina que sempre me interessou mas nunca tive a oportunidade de lecionar.

Contudo, foi a possibilidade de vivenciar o espaço escolar na condição de observadora, sem obrigações e compromissos profissionais, que me permitiu ter tempo e espaço para refletir criticamente sobre as minhas práticas didático-pedagógicas na disciplina que leciono. Foi nesta condição que procurei que esta experiência de estágio favorecesse a construção significativa das minhas aprendizagens.

Nesta reflexão ficou muito por dizer. Muitos pensamentos por solidificar, e muitos autores por referenciar. Mas posso afirmar que a minha condição de professora saiu reforçada.

## 5. Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio (2009) *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.

BARBOSA, Ana Mae (2005) *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

BERGER, John (1987) *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

BERNSTEIN, Basil (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

BLAUTH, Lurdi (2007) “Arte e ensino: uma possível educação estética”, in *Em Aberto*. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1170/1069>, 15/03/15.

BOAVENTURA, Sousa Santos (2000) “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?”, in *Revista de Comunicação e Linguagens, Tendências da Cultura Contemporânea*. Lisboa: D’Água, 83-99.

CALVINO, Italo (1990) *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

CANÁRIO, Rui (2000) *Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

DELEUZE, Gilles (1996) “O que é um dispositivo?”, <http://www.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze#scribd>, 3/2/15.



DONDIS, A. Dondis (2003) *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (1984) *Microfísica do Poder*.

[http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-  
\\_Michel\\_Foulcault.pdf](http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foulcault.pdf), 3/4/2015.

FOUCAULT, Michel (1988) *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal.

FRANCASTEL, Pierre (1983) *A Imagem, a Visão e a Imaginação*. Lisboa: Edições 70.

GADOTTI, Moacir (1998) *Pedagogia da Práxis*. Cortez Editora: São Paulo.

GARCIA, Joe e TRINDADE, Rui (2012) *Ética e Educação. Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.

HUBERMAN, Didi (2013) *Atlas ou Gaia Ciência Inquieta*. Lisboa: KKYM.

HUYGHE, René (1998) *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

JOLY, Martine (2007) *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

LEITE, Carlinda e PACHECO, Natércia (2008) “Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural”, in *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19264/2/88081.pdf>, 10/8/2015.

MARCOS, Rizolli, MARTINS, Miriam e MELLO, Regina (2012) “Arte e interdisciplinariedade: Um convite à partilha.” in Anpap, Associação nacional de pesquisadores em artes plásticas.

[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/marcos\\_  
rizoli\\_regina\\_lara\\_e\\_mirian\\_celeste.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/marcos_rizoli_regina_lara_e_mirian_celeste.pdf), 18/05/2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2004) *Programa de História da Cultura e das Artes*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2004) *Referencial para os Media para a Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*.

PACHECO, José Augusto (2005) *Estudos Curriculares, Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1996) *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

POLLOCK, Griselda (2006) *Psychoanalysis and the image*. UK: Blackwell.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen (2008) “Construindo a Escola Democrática através do “Campo da Recontextualização Pedagógica”, in *Educação, Sociedade e Culturas*.  
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>, 20/5/2015.

UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística*.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena (1997) *Ao Redor da Mesa Grande, A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VATTIMO, Gianni (1992) *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio D'Água.

ZABALZA, Miguel A. (1994) *Diários de Aula, Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

\* Projeto de grupo realizado na Unidade Curricular de Didáticas das Artes Visuais sobre “Mulher à margem”, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.